



ELŻBIETA STANIEC

Metody komunikacji niewerbalnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie

Methods of Non-verbal Communication with People with Intellectual Disabilities

Magister, doktorantka, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii,
Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie problematyki komunikacji z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W szczególności analizie poddano funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w obszarze komunikacji. Podstawowe pytanie, jakie przyświeca podjętym tu rozważaniom, odnosi się do możliwości i wyboru odpowiedniej formy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Całość rozważań została osadzona w ramach teoretycznych.

Słowa kluczowe: komunikacja, komunikacja alternatywna, komunikacja wspomagająca, niepełnosprawność

Abstract

The aim of the article is to discuss the problems of communication with people with intellectual disabilities. In particular, the functioning of disabled persons in the area of communication was analyzed. The basic question that is guided by the considerations discussed here refers to the possibility and choice of the appropriate form of alternative and support communication. All the considerations were embedded in the theoretical framework.

Keywords: communication, alternative communication, support communication, disability

Czym jest komunikacja?

Każdy od dziecka wie, że komunikacja to wymiana myśli, spostrzeżeń, poglądów, sygnalizowanie swoich własnych potrzeb, prowadzenie rozmowy choćby o pogodzie.

Jednak wiedząc o komunikacji, że jest to system porozumiewania się, nie dla każdego może być już to takie oczywiste.

Definicja komunikacji według Specka (2015 s. 119) przyjmuje, że jest to „wzajemne wywoływanie skoordynowanych sposobów zachowania pomiędzy

członkami społecznej jednostki”. Dalej w swojej książce Speck podaje, iż komunikacja uruchamia oraz kształtuje obszerny proces społecznej interakcji, wzajemnie się do siebie odnoszących działań, a sama egzystencja jest fundamentalnie związana z komunikacją. „Nie można się nie komunikować” – brzmi znany aksjomat Watzlawicka i in. (1974), którzy uważali, że pojęcie *komunikacja* ma bardzo szeroki zasięg oraz utożsamiali ją z zachowaniem.

Jednak istnieje pewna grupa ludzi, w przypadku których porozumiewanie się już tak nie brzmi, jak byśmy oczekiwali. Jest to tragedia tych ludzi wykluczonych z procesu komunikacji, współdziałania, współtworzenia czy dzielenia się swoimi obserwacjami, poglądami, wątpliwościami, zmartwieniami czy radościami. Wykluczeni osób z procesu komunikacji z powodu wielorakich ograniczeń ma swoje konsekwencje w zahamowaniu ich rozwoju emocjonalnego, umysłowego czy społecznego. Osoby te potrzebują wyjątkowej uwagi, wsparcia oraz odmiennych metod komunikowania się dostosowanych do ich indywidualnych możliwości i predyspozycji. Taką formę stanowi komunikacja alternatywna będąca w polu zainteresowań teoretyków i praktyków. Ponieważ moja praca zawodowa opiera się na kontakcie z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, chciałabym przybliżyć problematykę porozumiewania się z tą grupą osób, ponieważ kwestia ta wywołuje duże komplikacje po stronie tak samych rodzin, opiekunów, jak i osób stykających się z ludźmi niepełnosprawnymi na poziomie społecznym, edukacyjnym, zawodowym.

Zanim przejdę do opisanie, czym jest komunikacja alternatywna i jakie są formy porozumiewania się w jej zakresie, chciałabym na początek przedstawić krótką charakterystykę osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz sposób ich funkcjonowania.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie

Poszukując definicji niepełnosprawności intelektualnej, można zagubić się w gąszczu definicji, określeń, ponieważ autorzy podchodzą do wyjaśniania pojęcia z różnych perspektyw – społecznej, medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, zawodowej.

Posiłkując się opracowaniami, wybrałam najbardziej przystępne wyjaśnienia, tak aby Czytelnik mógł łatwo się odnieść do problemu i znaleźć odpowiedzi na nurtujące pytania.

Błęszyński (2013 s. 26) podaje wyjaśnienie terminu *upośledzenia umysłowego*, który ma wiele określeń pokrewnych, niebędących synonimami, takich jak: niedorozwój umysłowy, osłabienie sprawności psychicznej, opóźnienie rozwoju umysłowego, ociążałość umysłowa, upośledzenie rozwoju psychicznego czy niepełnosprawność intelektualna.

Amerykańskie Towarzystwo ds. Upośledzenia Umysłowego (AAMR, 1959) niepełnosprawność intelektualną definiuje w następujący sposób: to niższy niż

przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnych, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym (Kostrzewski, 2006, s. 14).

W 1975 r. AAMR opublikowało definicję Grossmana mówiącą, że „niedorozwój umysłowy to istotnie niższy niż przeciętny (co najmniej dwa odchylenia standartowe od średniej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia w zachowaniu przystosowawczym powstałe w okresie rozwojowym, do 18. roku życia”. W definicji tej uwzględniono cztery stopnie upośledzenia umysłowego – lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Do lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego zalicza się osoby, u których ustalono iloraz inteligencji w granicach 55–69 (IQ Wechslera). Osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim są samodzielne i zaradne społecznie, osiągają większość potrzebnych do samodzielnego funkcjonowania umiejętności, z tym że wymaga to od nich większych starań. Upośledzeniu ulegają u nich przede wszystkim czynności poznawcze, takie jak: spostrzeganie, uwaga, wyobraźnia, pamięć, myślenie i orientacja społeczna.

Osoby te spostrzegają wolniej, mniej dokładnie i w węższym zakresie. Posiadają słabszą pamięć, ich wyobrażenia są mniej dokładne. Nieco później niż większość rówieśników opanowują np. chodzenie, mówienie, pisanie, co wiąże się z trudnościami w szkole.

Do umiarkowanego stopnia upośledzenia umysłowego zalicza się osoby, u których iloraz inteligencji waha się w granicach 40–50 (IQ Wechslera). Osoby umiarkowanie upośledzone jako jednostki dorosłe nie przekraczają poziomu ogólnego rozwoju intelektualnego 8-letniego dziecka. Pod względem dojrzałości społecznej osiągają poziom dziecka 10-letniego. Osoby upośledzone w stopniu umiarkowanym charakteryzują się gorszą pamięcią w porównaniu z lekko upośledzonymi. Mają trudności w zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu zapamiętanych informacji.

U osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym stwierdza się częściej niż wśród osób z lekkim niedorozwojem umysłowym zaburzenia w zakresie receptorów wzroku, słuchu i innych. Jednostka upośledzona w stopniu umiarkowanym wykazuje obniżoną sprawność spostrzegania, spostrzega tylko cechy konkretne, nie odróżnia cech ważnych. Wykazuje również trudności w skupieniu uwagi dowolnej, natomiast dobrze koncentruje uwagę przy wykonywaniu prostych czynności mechanicznych i na interesujących przedmiotach. Dominuje u niej uwaga mimowolna.

Upośledzenie umysłowe w stopniu znacznym charakteryzuje się ilorazem inteligencji w granicach 39–25 (IQ Wechslera) i oznacza poziom rozwoju 6-lątka. Około 4.–5. roku życia zauważalne jest spóźnienie rozwoju psychofizycznego.

Osoby upośledzone w stopniu znacznym mogą opanować samoobsługę, przy stałej opiece mogą wyuczyć się czynności domowych, ale nie są zdolne do wyuczenia zawodu. Mogą podejmować prace niewymagające kwalifikacji.

U dzieci znacznie upośledzonych umysłowo, o wiele częściej niż u dzieci o prawidłowym rozwoju, występują wady wzroku, słuchu, niedowłady lub porażenia kończyn oraz różnego rodzaju schorzenia somatyczne. Osoby upośledzone w stopniu znacznym wykazują poważnie obniżoną sprawność i szybkość spostrzegania, koncentrację uwagi. Myślenie tych osób jest tylko sensoryczno-motoryczne, bardzo słabo rozwinięte w działaniu.

Inteligencja poniżej 25 (IQ Wechslera) oznacza upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim: poziom funkcjonowania odpowiadający 3. rokowi życia. Osoby głęboko upośledzone żyją krótko, rodzą się najczęściej zdeformowane fizycznie, przez całe życie wymagają opieki. Głęboko upośledzone są u nich procesy orientacyjno-poznawcze, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne. Mowa tych osób jest w zasadzie niewykształcona, opanowują one 2–3 proste wyrazy. Niektóre z nich mają ogromne trudności ze zrozumieniem mowy, nawet najprostszyc polecen. Większość z nich potrafi utrzymywać emocjonalny kontakt z osobami bliskimi oraz porozumiewać się z nimi w specyficzny sposób.

Zasób słownictwa u osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak wynika z powyższego zestawienia, jest ograniczony, skupiony na użytkowym wykorzystaniu dotyczącym głównie wypowiedzi czasownikowych. Definiowane pojęcia są oparte na wykonywanych czynnościach.

W publikacji pod redakcją Kirenejczyka (1981) Kostrzewski przedstawił zarys problemów rozwoju mowy w poszczególnych stopniach upośledzenia umysłowego w odniesieniu do tzw. normy rozwojowej.

Osoby lekko niepełnosprawne intelektualnie posiadają „uboższy zasób słów, przy czy słownictwo bierne jest bogatsze od czynnego. U dzieci tych występują wady realizacyjne (dyslalie), głównie u dzieci z młodszych klas, choć nieco rzadziej niż u umiarkowanie upośledzonych. Zaburzenia mowy wpływają na powstanie zaburzeń emocjonalnych, te zaś mogą pogłębić trudności w porozumiewaniu się werbalnym z otoczeniem. U młodzieży w starszych klasach szkoły występują one rzadziej, a u kończących szkołę – tylko w sporadycznych przypadkach” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 115).

W przypadku osób umiarkowanie niepełnosprawnych intelektualnie „stwierdza się zwolnione tempo pojawiania się poszczególnych okresów rozwoju mowy; później pojawia się okres melodii, wyrazu, zdania oraz swoistej mowy dziecięcej; jest ono jednak nieco szybsze niż u znacznie upośledzonych. Stwierdza się ubogi zasób słownictwa; występują wady realizacyjne (dyslalie), choć nieco rzadziej niż u znacznie upośledzonych umysłowo” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 111).

Osoby znacznie niepełnosprawne intelektualnie „porozumiewają się z otoczeniem prostymi 4-, 5-, 6-wyrazowymi zdaniami. Istnieje jednak wysoki pro-

cent osób, u których występuje szczególne upośledzenie mowy czynnej: porozumiewają się z otoczeniem za pomocą wyrazów wspieranych gestami bądź też 2-wyrazowych zdań. Zasób słów jest ubogi. U zdecydowanej większości są wady realizacyjne w postaci dyslalii” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 108).

U osób głęboko niepełnosprawnych intelektualnie „rozwój mowy pozostaje na etapie melodii, który u prawidłowo rozwijającego się dziecka przypada na pierwszy rok życia. Rozumienie słów, zdań prostych sytuacji jest (...) bardzo ograniczone. [Rozumienie słów – przyp. E.S.] sprowadza się praktycznie do kilku” (Kostrzewski, Wald, 1981, s. 108).

W podręczniku pedagogiki specjalnej pod redakcją Dykcika (2006) umieszczono opis niepełnosprawności intelektualnej autorstwa Wyczesany i Lausch-Żuk, gdzie odniesiono się do problemu rozwoju komunikacji osób niepełnosprawnych intelektualnie. Podobnie w publikacji autorstwa Hulka (1988), Doroszewskiej (1989), Sękowskiej (1998) oraz Sowy (1997) i Kosakowskiego (2003).

We wszystkich publikacjach autorzy zwracają uwagę na problem mowy i występujące trudności artykulacyjne. Mniej koncentrują się na zasobie słownictwa i jego używaniu oraz prowadzeniu oddziaływań terapeutycznych.

W moim opracowaniu nie koncentruję się na analizie kształtowania umiejętności na poziomie analizy psychologicznej, logopedycznej, pedagogiki, czy językoznawstwa, ale na odpowiedzi dla terapeutów zajęciowych w zakresie wyszukania i dostosowania takiej techniki czy metody do nawiązania komunikacji w innej formie niż werbalna. Szukanie zastępczego środka w komunikacji w systemie kształtowania porozumiewania się może wspomóc, ale tak naprawdę nigdy nie zastąpi języka jako najdoskonalszej formy komunikacji interpersonalnej, jedynie będzie „protezą” do nawiązania kontaktu. Komunikacja zastępcza staje się ważnym elementem w kształtowaniu umiejętności poznawczych oraz otaczającego świata osoby niepełnosprawnej intelektualnie. W tym kontekście komunikacja alternatywna jest bodźcem do pozyskania optymalnego rozwoju możliwości oraz potrzeb osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Sama w sobie komunikacja alternatywna nie zastąpi mowy i języka, ale w skrajnych przypadkach jest drogą do nawiązania kontaktu, sygnalizowania swoich potrzeb w sposób, który pozwoli zrozumieć, a nie tylko szukać po omacku odpowiedzi, która i tak może nie być celna. Dlatego celem komunikowania się alternatywnego powinno stać się nie tylko wywoływanie i podtrzymanie interakcji, ale dążenie do oddziaływania społecznego, samostanowienia w podejmowaniu prostych decyzji oraz sprawstwa w działaniu.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca: czym jest oraz jakie są jej rodzaje?

W latach 50. XX w. wraz z postępem w normalizacji warunków życia, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, które wcześniej były izolowane i skazane na osamotnienie, nastąpił początek poszukiwań odmien-

nych sposobów porozumiewania się. W 1983 r. w Toronto utworzono Międzynarodowe Stowarzyszenie Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji. Od nazwy stowarzyszenia pochodzi termin *komunikacja alternatywna i wspomagająca* (AAC), który jest używany do określenia odmiennych sposobów komunikowania się opartych na niewerbalnych metodach porozumiewania się, stanowiących substytut mowy. Przykładami alternatywnej formy komunikacji dla osób pozbawionych umiejętności mówienia są: znaki manualne, graficzne, obrazy. Osoby wymagające komunikacji alternatywnej i wspomagającej są w różnym wieku i reprezentują zróżnicowany poziom umiejętności. Działania terapeutyczne mają na celu realizowanie potrzeb natury fizycznej, emocjonalnej i społecznej w taki sposób, aby jakość ich życia uległa poprawie, dając poczucie własnej wartości.

Obecnie procedura doboru komunikacji alternatywnej i wspomagającej jest uzależniona od placówek ją stosujących, a nie na doborze najlepszej formy dostosowanej do osoby. Fakt pojawiających się coraz częściej opracowań zapewne przyczyni się w niedalekiej przyszłości do wprowadzenia procedur oceny doboru najlepszej zastępczej komunikacji dostosowanej dla konkretnej osoby bez ograniczeń, gdzie zamieszkuje.

Formy komunikacji pozawerbalnej

Wszystkie formy komunikacji pozawerbalnej korzystają z różnego rodzaju narzędzi, które stanowią grupę znaków, symboli i obrazków. Do najczęściej używanych systemów zaliczamy:

- piktogramy,
- symbole PCS,
- symbole Bliss,
- Makaton,
- gesty Coughan,
- fonogesty,
- rysunki, obrazki, zdjęcia.

Piktogramy

Piktogramy są jednym z najprostszych i najefektywniejszych sposobów nawiązania komunikacji z osobami mającymi problemy w zakresie porozumiewania się (niemówiącymi, nierozumiejącymi mowy, niekorzystającymi z języka, o nieukształtowanej formie reprezentacji symbolicznej), rozumienia sytuacji społecznych (z niedostatecznie ukształtowanym poczuciem tożsamości, z trudnościami w inicjowaniu kontaktów) oraz porozumiewania się z najbliższym otoczeniem (Beleszyński, 2006, s. 366).

Wśród piktogramów można wyróżnić:

- piktogramy wykonane na białym tle, np. *Picture Communication Symbols*,

– piktogramy wykonane na czarnym tle, np. *Piktogram Ideogram Communication*; mają one białe grafy umieszczone na czarnym tle, często z podpisem.

Piktogramy są obrazkami czarno-białymi, mają kształt kwadratu. Znaczenie każdego obrazka (białej figury na czarnym tle) jest opisane słownie, pismem drukowanym w formie wyrazu znajdującego się nad wizerunkiem symbolu. Wszystkie występujące w systemie piktogramów znaki (symbole) zostały podzielone na 26 kategorii słownych, które reprezentują otaczającą rzeczywistość: przedmioty, postacie, czynności, cechy, obiekty, stany emocjonalne, uczucia, symbole społecznego kontaktu, porządek czasowy i relacje przestrzenne.

Piktogramy cechuje (Podeszewska-Mateńko, s. 369):

- reprezentacyjność realnej rzeczywistości,
- prostota formy graficznej,
- pojemność kategorii: wybór najbardziej funkcjonalnie uzasadnionych symboli rzeczywistości,
- jednoznaczność przedstawionych treści,
- określony poziom stylizacji,
- przewaga ikoniczności nad arbitralnością,
- duży kontrast czarno-biały ułatwiający percepcję.

System PCS

System PCS jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych, zawiera 3 tys. symboli uporządkowanych w kategorie: ludzie, czasowniki, symbole opisowe, jedzenie, czas wolny, rzeczowniki itp. Od 2001 r. jest dostępny w polskiej adaptacji, choć powstał w 1980 r.

Każdy symbol został opatrzony napisem. Symbole mogą przedstawiać pojedyncze słowa, zwroty, zdania i zestawy zdań. Obrazki w systemie PCS są dostępne w postaci:

- książki,
- zestawu kolorowych, samoprzylepnych naklejek,
- oprogramowania Boardmarker, które jest najbogatszą wersją.

Przejrzystość systemu sprawia, że dzieci bardzo szybko zaczynają rozumieć znaczenie symboli i nie muszą wkładać wiele wysiłku, aby się ich nauczyć. Dużym atutem jest jego elastyczność, spójność oraz walory estetyczne (Kaniecka, 2006, s. 353).

Bliss

System komunikacji Bliss jest metodą porozumiewania się, w której słowa zostały przedstawione w postaci rysunku. Rysunki (symbole) stanowią graficzną ilustrację znaczenia danego słowa. Symbole są przedstawione w formie prostych kształtów geometrycznych, takich jak: koła, linie, kwadraty, strzałki itp. Każdy

symbol ma swoje znaczenie, które jest bliższe pojęciom niż konkretnym słowom, reprezentuje szerokie pole znaczeniowe i oznacza również kilka wyrazów pokrewnych, bliskich znaczeniowo. System ten jest bardzo przemyślany. Gdy do prostego symbolu dodaje się kolejny element graficzny, wówczas powstaje nowy obraz i w logiczny sposób zmienia znaczenie symbolu. Można je ujmować w kategorii, np. części mowy, a każda część mowy ma określony kolor tła. Jest więc możliwe budowanie wypowiedzi zgodnie ze składnią danego języka. Podstawowy słownik Blissa zawiera około 3 tys. symboli, które reprezentują ponad 6 tys. słów. Specyfika i wyjątkowość systemu polega na możliwości budowania pełnych zdań, prowadzenia rozmowy, wyrażania opinii i ocen, opisywania przeżyć i zdarzeń. System komunikacji Blissa ma uniwersalny charakter, jest elastyczny, nie ogranicza się do jednego języka (Lechowicz, 2017, s. 451).

Makaton

Program językowy Makaton powstał w 1972 r. dzięki pracy Walker, Johnston i Cornfortha z niesłyszącymi dorosłymi osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Jako podstawową formę porozumiewania się wykorzystano znaki manualne języka migowego. Z czasem metoda uległa zmianom i poprawkom, dzięki czemu obecnie stosowanie w Makatonie gestów, symboli i mowy wypływa z filozofii komunikacji totalnej zakładającej, że każdy powinien mieć możliwość używania wszystkich kanałów komunikacyjnych, jakie odpowiadają jego potrzebom. Głównym założeniem Makatonu jest umożliwienie podstawowej komunikacji, a następnie – o ile będzie to możliwe – przejście do pełniejszego systemu komunikacji, jakim może być mowa werbalna. Fundament metody stanowi słownictwo podstawowe obejmujące najważniejsze gesty i symbole. Zasób słów tworzą głównie pojęcia dnia codziennego. Rozwinięciem słownictwa podstawowego jest słownictwo dodatkowe, w ramach którego zasób słów jest uporządkowany tematycznie – ludzie, zawody, hobby, zwierzęta, transport itp. Znakami wykorzystywanymi w Makatonie są gesty i symbole graficzne, które mogą być stosowane łącznie lub oddzielnie. Kolejność wykonywanych znaków odpowiada kolejności wyrazów języka mówionego, przy czym gesty wspomagają tylko słowa kluczowe w zdaniu, a nie każde jego słowo. Metoda ta, oprócz gestów, posiłkuje się również elementami towarzyszącymi językowi dźwiękowemu i migowemu, takimi jak: wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, postawa ciała czy zachowanie przestrzenne (kierunek, ruch, miejsce). Symbole wykorzystywane w Makatonie, które stanowią graficzną reprezentację pojęć, tworzą proste, czarno-białe rysunki liniowe. Są pomyślane w taki sposób, aby można je było bez większego trudu narysować odręcznie (Gryszka-Mędrak, s. 151).

Gesty Coghamo

Autorkami Coghamo są Magis, psycholog, oraz Tytgat, logopeda z Centrum Rehabilitacyjnego dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo „La Famille”

w Brukseli. Znaki Coghamo są oparte na bazie belgijskiego języka migowego oraz angielskiego systemu komunikowania Makaton. W związku z tym, że gesty zarówno w języku migowym, jak i w Makatonie są zbyt trudne do wykonania dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo, autorki Coghamo dokonały uproszczenia obu systemów. Coghamo zawiera 106 znaków. Ze względu na to, iż jest używane przez niepełnosprawne ruchowo dzieci, by zachować czytelność gestów ich liczba w stosunku do macierzystych systemów musiała zostać ograniczona. Gesty Coghamo dotyczą najważniejszych i najczęściej używanych pojęć w życiu niepełnosprawnej osoby. W większości są to gesty naturalne, którymi często podkreślamy wypowiediane przez nas słowa i czynności, takie jak: myć zęby, czesać się.

Każdy gest wyraźnie różni się od pozostałych. Nawet gdy wykona się go nieprecyzyjnie, jest łatwy do odczytania. Gesty okazały się przydatne dla pewnej grupy użytkowników, którzy z różnych przyczyn nie korzystali z graficznych metod wspomaganej komunikacji. Przy wprowadzaniu gestów mają zastosowanie wszystkie zasady, które obowiązują przy nauce innych systemów porozumiewania. Przede wszystkim dobór słownictwa musi odpowiadać potrzebom użytkownika oraz jego możliwościom intelektualnym i ruchowym. Gesty nie mają zastępować wypowiedzianych słów, tylko je wzmocnić. Dzieci, gestykuluując, czują się pewnie i mają większą wiarę w siłę swojego przekazu i w to, że będą zrozumiane (Pilch, 2006, s. 2).

Fonogesty

Metoda została opracowana przez doktora Cornetta w 1966 r., choć podobną koncepcję opartą na gestach, które nie mają własnego znaczenia, a jedynie uzupełniają obrazy głosek na ustach, miał polski lekarz i surdopedagog Siostrzyński, tworząc na początku XIX w. swoją koncepcję „znaków ręczno-ustnych”, która niestety nie została wykorzystana na szerszą skalę i nie zachowała się jej pełna prezentacja. Cornett, uwzględniając nowoczesną wiedzę o spółgłoskowo-samogłoskowej strukturze ciągu fonicznego mowy, opracował system gestów wspomagających, uzupełniających samogłoski ruchami ręki w kierunku umownych punktów, a spółgłoski – umownymi układami palców. Gesty nie zastępują mowy, są do niej dodane. Okazało się, że wystarczy 8 układów palców i 4 lub 5 umownych lokalizacji dłoni w pobliżu twarzy, aby osiągnąć jednoznaczne obrazy jednostek ciągu połączeń ruchów narządów mowy i ręki. Adaptacja do języka polskiego powstała z inicjatywy prof. Gałkowskiego, a twórcą jest Krakowiak (<http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/244/fonogesty.html>).

Uważam, że najlepszym zakończeniem artykułu będzie poniższy tekst zapisany w formie komunikacji alternatywnej.



Nie mogę mówić, ale...



mam prawo...



1. ...upominać się o rzeczy, czynności, zdarzenia lub spotkania z ludźmi.



2. ...mówić, co mi się podoba, a co nie.



3. ...aby dawano mi wybór.



4. ...mówić "nie" i nie wybrać niczego.



5. ...upominać się o uwagę innych i o to, by rozmawiali ze mną.



6. ...domagać się informacji.

7. ...otrzymywać pomoc w nauce porozumiewania się.

8. ...aby ludzie dostrzegali, że próbuję porozumiewać się tak, jak potrafię.

9. ...mieć dostęp do odpowiednich dla mnie pomocy do porozumiewania się.

10. ...by ludzie szanowali mój sposób komunikacji i zachęcali mnie bym go używał.

11. ... by ludzie informowali mnie co się będzie ze mną działo.

12. ...by ludzie byli dla mnie uprzejmi i traktowali mnie z szacunkiem.

13. ...by ludzie używali języka zrozumiałego dla mnie.

Źródło: Sally Millar, University of Edinburgh

opracowanie wersji polskiej: Alina Smyczek, Zespół Szkół Specjalnych nr 11 w Krakowie

Literatura

- Beleszyński, J.J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Beleszyński, J.J. (red.) (2006). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Impuls.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gryszka-Mędrak, Z. (2012). Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. *Logopedia Silesiana*, 1, 140–158.
- <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/244/fonogesty.html> (16.06.2017).
- Hulek, A. (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.

- Kaczmarek, B.B. (2014). *Teoretyczne i praktyczne podstawy Makaton*. Kraków: Impuls.
- Kaniecka, K. (2006). Picture Communication Symbols. W: J.J. Bleszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 353–361). Kraków: Impuls.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kostrzewski, J. (1997). Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson (1992). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 8.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Kostrzewski, J. (1981). Wald. Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: WTN.
- Lachowicz, K. (2005). *Komputerowe wspomaganie komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: WSiP.
- Lechowicz, A. (2017). System komunikacji symbolicznej Bliss – twórca systemu, budowa, użytkownicy, rozwój systemu w Polsce. W: J.J. Bleszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 451–470). Kraków: Impuls.
- Pilch, A. (2006). System gestów Coghmo. *Biuletyn Stowarzyszenia Mówić bez Słów*, 1(11), 1–2.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa; Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Sowa, I. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Fosze.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zima-Parjaszewska, M. *Niepełnosprawność intelektualna jako przesłanka dyskryminacji*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Tekst opracowany na rzecz Przeciwdziałania Dyskryminacji w ramach Specjalistycznej Szkoły Facylitacji.