

Małgorzata Młynarska, Tomasz Smereka

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Dzieci Głuchych
Pracownia Kształtowania i Rozwoju Mowy oraz Osobowości
Wrocław

Psychostymulacyjna metoda kształtowania mowy i myślenia dzieci z wadą słuchu

Zarys ogólny

Psychostymulacyjna metoda kształtowania mowy i myślenia powstała i jest rozwijana dzięki stałej, ścisłej współpracy logopedy i psychologa. Przedstawiany tu sposób pracy łączy kilka różnych wątków merytorycznych, istniejących niezależnie od siebie w praktyce psychoterapeutycznej i logopedii, a dotychczas nie kojarzonych. Inne pomysły zawarte w metodzie odwołują się do wiedzy z zakresu językoznawstwa, psycholingwistyki czy psychologii myślenia i twórczości. Korzystaliśmy także z teoretycznych założeń pracy nad głosem, realizowanych w latach sześćdziesiątych przez Teatr Laboratorium Jerzego Grotowskiego. Stosunkowo najmniej czerpaliśmy z dorobku surdopsychologii i surdopedagogiki i nie jest to przypadek ani też nasze niedopatrzenie, lecz świadomy wybór. Tworzymy bowiem naszą metodę kierowani następującą ideą:

Podejście edukacyjno-terapeutyczne, które kładzie nacisk na różnice istniejące między człowiekiem z uszkodzonym słuchem a człowiekiem o sprawnym narządzie słuchu nieuchronnie prowadzi do pogłębiania się owych różnic. Nie oznacza to oczywiście, iż można zignorować istniejący defekt słuchu. Uważamy, że jest konieczna wiedza o skutkach tego defektu dla psychiki dziecka. Chcemy jednak patrzeć na dziecko z uszkodzonym słuchem jako na człowieka, któremu należy przywrócić pełną równowagę psychofizy-

czną, a nie tylko wyrównać braki spowodowane uszkodzeniem sensorycznym. Zdecydowana większość publikacji surdopedagogicznych i surdopsychologicznych podkreśla specyfikę dziecka niesłyszącego. Mówi się głównie o tym, czym różnią się te dzieci od dzieci słyszących. Wiedza o tych różnicach skłania pedagoga do specyficznego podejścia, wywołuje specyficzne efekty, potwierdzające wcześniejsze założenia. Takie traktowanie problemu grozi zamknięciem się w kręgu samopotwierdzających się twierdzeń dotyczących natury psychologicznych skutków uszkodzenia słuchu. Typowym zjawiskiem jest „ułatwianie” dzieciom z wadą słuchu procesu nabywania mowy i rozwiązywania problemów. Owo ułatwianie polega na podawaniu im małych porcji mowy, specjalnie dawkowanych tak, by nie mogły przekroczyć domniemanych możliwości percepcyjnych tych dzieci. Mówi się do nich w sposób bardzo uproszczony i z przesadną artykulacją. Jest to tylko jedna z ilustracji problemu. Nie ma tu miejsca na rozwijanie tej kwestii.

Ogólny sens naszej koncepcji jest następujący: Chcemy patrzeć na dziecko z wadą słuchu nie jako na człowieka „uszkodzonego”, ale jako na potencjalnie pełnosprawnego, który aktualnie natrafia na problemy komunikacyjne. Próbuje mu pomóc w rozwiązaniu tych problemów. Komunikację traktujemy jako proces swobodnego przekazywania myśli oraz treści emocjonalnych (uczuć, odczuć, impulsów) za pomocą języka, a w szczególności jego postaci dźwiękowej, czyli mowy. Pełna komunikacja między ludźmi jest zarazem swobodną ekspresją ich osobowości, przyczynia się do poprawy ogólnego stanu organizmu. Zdrowie psychofizyczne wyraża się swobodnym przepływem energii w ciele. Jest to teza przyjęta przez nas z bioenergetyki – działu psychoterapii ukierunkowanego na ciało i emocje człowieka. Wszystkie oddziaływania usprawniające ów przepływ energii mają aspekt psychostymulacyjny, tzn. podnoszący aktywność psychiki na wyższy poziom.

Korzystamy z przesłanek praktyki i teorii bioenergetycznej, używając wszakże określenia „psychostymulacja”, gdyż w podejściu bioenergetycznym interesuje nas głównie aktywizacja psychiki dziecka niesłyszącego. Dziecko poddane odpowiednim oddziaływaniom psychostymulacyjnym jest odprężone, porusza się swobodnie i płynnie, ma żywą mimikę oraz gestykulację, aktywnie dąży do komunikowania się z innymi dziećmi i z osobami dorosłymi oraz czerpie z tej komunikacji zadowolenie i satysfakcję. Zmierzamy do tego, aby dzieci, z którymi pracujemy, były właśnie takie.

Poniżej przedstawiamy ogólne zasady i konkretne techniki pracy, które pozwalają nam osiągnąć ten cel. Zmierzamy do tego, aby:

- 1) podnieść poziom ogólnej aktywacji psychicznej, a więc i wszelkich procesów orientacyjno-poznawczych,
- 2) wzmocnić motywację do mówienia i działania,
- 3) rozbudzić wyobraźnię i myślenie twórcze,
- 4) poprawić poziom integracji psychofizycznej, czyli usprawnić przepływ energii w ciele.

Wymienione cele chcemy osiągać przez takie ogólne działania, jak:

- 1) wspieranie naturalnych procesów nabywania mowy (z uwzględnieniem koniecznej specyfiki ich rozwoju wynikającej z uszkodzenia słuchu),
- 2) wspieranie naturalnych, a więc optymalnych wzorców oddychania, emisji głosu oraz zaangażowania całego ciała w komunikację słowną,
- 3) wzmacnianie i rozwijanie naturalnych form aktywności z nastawieniem na aktywność twórczą, angażującą emocje, wyobraźnię oraz rozbudzającą naturalną ekspresję całego ciała dziecka,
- 4) łączenie w jednolitą sytuację bodźcową co najmniej trzech różnych zjawisk spośród następujących: ruchu, głosu, wzroku i czucia kinestetycznego.

Pracujemy indywidualnie i w kilkusobowych zespołach. Najlepszym miejscem jest sala o średnim metrażu z dużą przestrzenią wolnej podłogi, dającej swobodę poruszania się. Zajęcia grupowe przeprowadzamy we dwoje, co znacząco zwiększa liczbę możliwych form oddziaływania na grupę.

I. OPIS TECHNIKI RELAKSU STOSOWANEJ W METODZIE PSYCHOSTYMULACYJNEJ

Wykorzystujemy bezsłowną technikę relaksu dostosowaną do dzieci z uszkodzonym słuchem, chociaż z powodzeniem można ją stosować także w innego typu zaburzeniach. Relaks traktujemy jako integralne ogniwo metody, gdyż praca z dzieckiem zrelaksowanym jest znacznie efektywniejsza niż z dzieckiem znajdującym się w stanie podwyższonego napięcia nerwowo-mięśniowego.

Wykonujemy relaks dziecka w pozycji leżącej na wznak. Rozluźnienie mięśni rozpoczynamy od mięśni karku. Delikatne poruszanie głową dziecka w różnych kierunkach oraz bezpośrednie masowanie końcami palców mięśni karku usuwa napięcie tego obszaru ciała.

Następnie pracujemy nad rozprężeniem barków: kołysząc ramionami dziecka, potrząsając nimi przy chwycie za dłonie i przy chwycie za łokcie. Wywołujemy wibracje barków przez rytmiczne ich podrzucanie, naciskając od spodu palcami, oraz kołyszymy barkami, gdy dziecko leży na podłodze.

Tułów dziecka rozluźniamy przez podłożenie dłoni pod jego plecy i delikatne, rytmiczne podrzucanie ich. Każdą stopę dziecka rozprężamy, gdy jego

podudzie spoczywa na kolanie naszej zgiętej nogi. Wprawiamy ją raz w wibrację, to znów w rotację płynnymi, miękkimi ruchami dłoni. Podobnie oddziałujemy na uda i podudzia, zawsze ustawiając nogę dziecka tak, aby jego kolano było dobrze asekurowane i lekko lub mocno zgięte.

W drugiej fazie relaksu kładziemy dziecko na brzuchu. Uciskamy całymi dłońmi kręgosłup w dolnej linii łopatek aż do wysokości bioder. Ćwiczenie to jest wstępem do ćwiczeń oddechowo-głosowych, które rozpoczynamy, gdy ciało dziecka jest już dostatecznie rozluźnione.

1. Ćwiczenia oddechowo-głosowe stosowane w metodzie psychostymulacyjnej

Zgodnie z założeniami formułowanymi wcześniej dążymy do przywrócenia dziecku z wadą słuchu naturalnego wzorca oddychania, który zwykle jest wyraźnie zakłócony z powodu zalegających napięć nerwowo-mięśniowych. Napięcia te, zwane blokami mięśniowymi, likwidujemy przez stosowanie ćwiczeń oddechowych. Pozycją podstawową jest leżenie na brzuchu, głowa oparta na policzku, ręce wzdłuż ciała, nogi wyprostowane. Trener uciska oburącz okolice krzyżowo-lędźwiowe w rytm oddechu dziecka. W czasie wdechu uwalnia ręce, w czasie wydechu naciska dłońmi. Naturalny oddech i głos uzyskujemy w specjalnych pozycjach ciała, w szczególności przy podparciu go w okolicy krzyżowo-lędźwiowej. Podporę stanowi tzw. stołek bioenergetyczny lub udo osoby prowadzącej ćwiczenia (rys. 1). Stopy dziecka opierają się na podłodze, a głowa spoczywa na krześle lub jest podtrzymywana ręką terapeuty.

Pozycja ta, początkowo stresująca, „otwiera” oddech brzuszno-dolnożebrowy. Jest to optymalny dla mowy wzorzec oddychania. Pozycja odwrotna, z mostkiem opartym na wałku stołka (rys. 2), likwiduje napięcie górnej części klatki piersiowej. Ćwiczenia oddechowe łączymy z głosowymi. Przyjmując pozycje ciała opisane wyżej, dziecko włącza głos przy każdym wydechu, wymawiając samogłoskę ustną lub spółgłoskę „m”.

W pozycji „embrionalnej” na plecach uciskamy nogi dziecka zgięte w kolanach, „wyciskając” z niego powietrze, które uchodzi przez otwarte usta wraz z dźwiękiem „aa” lub inną samogłoską ustną. Te same dźwięki dziecko wydaje w pozycji „taczki”, czyli wsparte na rękach, podczas gdy osoba prowadząca trzyma jego nogi w powietrzu. Wydawanie głosu w różnych pozycjach ciała na bazie naturalnego wzorca oddechowego ma służyć temu, by głos stał się integralnym składnikiem aktywności psychofizycznej dziecka z wadą słuchu. Poszukujemy w ten sposób tzw. głosu organicznego, o którym pisze Jerzy Grotowski w tekstach przedstawiających metody pracy z ciałem, realizowane w Teatrze Laboratorium.

Wprowadziliśmy ponadto tzw. ćwiczenia rozwibrowujące, których celem jest pełniejsze zintegrowanie aktywności głosowej dziecka z wrażeniami płynącymi z ciała. Ćwiczenia te mają dwie wersje. Pierwsza jest realizowana z użyciem deski wibracyjnej (rys. 3), czyli obszernej płaszczyzny opartej na pokładzie sprężynowym. Dziecko jest wprawiane na niej w drgania stojąc, klęcząc lub leżąc i w tym czasie pracuje głosem, analogicznie do sytuacji ze stołkiem opisanych wcześniej. Druga wersja ćwiczeń rozwibrowujących polega na rytmicznym opukiwaniu kręgosłupa dziecka w pozycji leżącej na brzuchu, siedzącej lub „mostkowej” na stołku bioenergetycznym. Podczas opukiwania dziecko posługuje się głosem, jak opisano wyżej. Wibracje wywołane opukiwaniem nakładają się na drgania rezonatorów ciała, wywołane głosem. W ten sposób wzmacnia się odczucia rezonansu głosowego w obszarze tułowia, co prowadzi do lepszego „osadzenia” głosu dziecka w jego ciele. Dziecko, które nie słyszy swego głosu lub słyszy go słabo, powinno go odczuwać swym ciałem. Idealem jest osiągnięcie stanu, w którym drgania własnego głosu wyczuwa się w całym ciele.

Ćwiczenia rozwibrowujące głos mają także odmianę aktywną. Wówczas dziecko wydaje głos celowo wprawiając swoje ciało w drżenie w pozycji stojącej na ugiętych kolanach.

2. Ćwiczenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej usprawniające prakcję oralną

Stosujemy ćwiczenia koordynujące ruchy języka, rąk i nóg z percepcją słuchową, wzrokową i czuciową. Upośledzenie tej sprawności u dzieci z uszkodzonym słuchem wiąże się, naszym zdaniem, ze słabym czuciem schematu własnego ciała, trudnościami w różnicowaniu stron ciała oraz ogólnie słabszą sprawnością motoryczną (szczególnie w zakresie prakcji oralnej).

Pomocą do ćwiczeń są dwie pałeczki (rys. 4) – niebieska i czerwona – połączone gumką szerokości 1,5 cm i długości ok. 30 cm. Środek gumki jest przymocowany do szerszego paska, biegnącego wzdłuż klatki piersiowej dziecka, i przypada na podłużnej osi symetrii jego ciała. Czerwona pałeczka trzymana jest lewą dłonią, niebieska – prawą. Na polecenie słowne dziecko rozciąga gumkę w prawo lub w lewo, w przód do góry bądź na dół, koordynując tymi ruchami ruchy języka. Na sygnał dźwiękowy, stanowiący element treningu słuchowego, dziecko rozluźnia mięśnie ręki i cofa język. Rozciągliwość gumki kojarzy się z analogiczną cechą języka, co wspomaga czucie tego narządu poprzez tworzenie się proprioceptywnych skojarzeń. Trudniejsza wersja ćwiczeń polega na koordynowaniu ruchów rąk i nóg z ruchami języka.

Stosujemy także ćwiczenia z tekturowymi tubami. Poruszeniom języka po węższym obwodzie tuby towarzyszy ruch dłoni po jej szerszym obwodzie.

Przedstawione ćwiczenia służą następującym celom ogólnym:

- a) ustaleniu lateralizacji,
- b) ukształtowaniu koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej,
- c) poprawie czucia układu narządów artykulacyjnych oraz czucia schematu całego ciała,
- d) treningowi resztek słuchowych, który wpleciony jest we wszystkie niemal techniki psychostymulacji.

3. Rytmogesty jako środek wspierający płynność mowy

Rytmogesty są to obszerne płynne ruchy rąk towarzyszące mowie. Wykorzystujemy je w podstawowym etapie naszej pracy, tzn. wtedy, gdy dziecko mówi pojedyncze wyrazy lub nie mówi wcale. Płynny ruch rąk działa stymulująco na mowę dziecka, ograniczając i likwidując skandowanie, szatkowanie wypowiedzi oraz pomijanie sylab z jednej strony i prowokując do mówienia, gdy dziecko nie mówi wcale. Rytmogesty poprawiają ogólną wyrazistość mowy dzięki temu, że uwydatniają samogłoski w wypowiedziach.

Osiem rytmogestów odpowiada ośmiu samogłoskom, dziewiąty jest wspólny wszystkim spółgłoskom. Rytmogesty nie stanowią analogii do alfabetu palcowego, są wręcz jego opozycją funkcjonalną. Mowa niepoprawna lub wspierana „palcówką” ma tendencje do ulegania głoskowej segmentacji (mówienie „doliterowe”), natomiast rytmogesty zwiększają płynność oraz rytm i melodię wypowiedzi.

Rytmogesty, zgodnie z naszymi obserwacjami, poprawiają rozumienie i zapamiętywanie całych wypowiedzi zdaniowych. Pomagają w utworzeniu się myślowego „szkicu” tej wypowiedzi, który w całości jest kojarzony z odpowiednią sytuacją. Dzięki rytmogestom dzieci łatwiej rozumieją sens wypowiedzi, wiążąc układ ruchów z ogólną intencją komunikacyjną.

Ruchowe różnicowanie samogłoskowych rytmogestów ułatwia dzieciom niesłyszącym dzielenie wyrazów na sylaby. Wydłużenie czasu wymawiania samogłoski w akcentowanej sylabie wskazuje na miejsce dynamicznego akcentu w wyrazie i wspiera pracę nad intonacją.

Łatwo jest włączyć rytmogesty w ruch taneczny. Stanowi to następny czynnik, silnie stymulujący proces nabywania mowy przez dziecko z wadą słuchu.

Przedstawiamy graficzny zapis dziewięciu rytmogestów. Osiem odpowiada poszczególnym samogłoskom: *a*, *o*, *e*, *u*, *i*, *y*, *ɛ*, *ɔ* i jeden jest wspólny wszystkim spółgłoskom lub grupom spółgłoskowym. Przyjęliśmy zasadę dominującej roli samogłosek w procesie prawidłowej emisji mowy. Jednocześnie nie jest to wzór na poprawność wymowy tych samogłosek, lecz wsparcie płynności wypowiedzi, jej melodii, rytmu i akcentu. Zamieszczone

ryciny przedstawiają układ rąk w pozycji najbardziej oddalonej od środka ciała.

Rytmogesty towarzyszące mowie dziecka niesłyszącego (rys. 5-12). Ruchy rąk rozróżniają samogłoski:

- a* – ręce prostują się na wysokości klatki piersiowej, całe ciało tworzy krzyż;
- o* – ręce wykonują dwa półokręgi, łącząc się nad głową, całe ciało tworzy figurę obrazującą drzewo;
- e* – ręce rozchodzą się szeroko na boki na wysokości górnej wargi, pokazując bardzo długie proste wąsy;
- u* – dłonie ułożone w kształcie litery *u* wysuwają się przed siebie na wysokości klatki piersiowej;
- i* – ręce podnoszą się ruchem strzelistym prosto do góry i pozostają wysoko nad głową złączone opuszkami palców, całe ciało tworzy figurę obrazującą lot rakiety;
- y* – ręce podnoszą się do góry tworząc kąt rozwarty, całe ciało tworzy figurę obrazującą duży kielich;
- ɛ* – ręce rozchodzą się szeroko na boki na wysokości górnej wargi, pokazując długie zawijane wąsy;
- ɔ* – ręce wykonują dwa półokręgi, łącząc się nad głową i palcami wskazującymi pokazują rogi.

Rytmogesty towarzyszące wymowie spółgłosek (rys. 13) – ręce łączą się wewnętrznymi stronami dłonie na wysokości klatki piersiowej.

Rytmogesty bardzo szybko łączymy w podstawowe kreacje ruchowe towarzyszące mowie. Początkowo są to ruchy wskazujące przedmiot lub osobę, płynne dyrygowanie. Zaangażowanie całego ciała towarzyszące mowie uaktywnia obszary psychiki (mózgu) związane z emocjami, motywacją oraz głębszą pamięcią (szczególnie kinestetyczną).

4. Zabawy słowno-ruchowe w metodzie psychostymulacyjnej

Opisane powyżej techniki pracy z ciałem i głosem dzieci z wadą słuchu stanowią tzw. etap podstawowy naszej metody. Jest on zogniskowany na dwóch aspektach mowy:

- a) mowie traktowanej jako przedmiot zabawy

Tworzymy sytuacje, w których mowa stanowi składnik ekspresji, a proces mówienia łączy się z ruchem i rytmem nadanym całemu ciału, przez co staje się znacznie atrakcyjniejsza dla dziecka.

- b) mowie jako czynnikowi sterującym przebiegiem zabawy

Pracujemy nad rozumieniem mowy przez dzieci w elementarnej komunikacji ściśle związanej z przebiegiem zabawy słowno-ruchowej.

Drugi etap naszej pracy określamy jako kreacyjny. Tutaj włącza się trzeci aspekt mowy:

c) mowa traktowana jako treściowy składnik zabawy

Poszczególne wypowiedzi są związane z rolą odgrywaną w zabawie tematycznej, którą rozumiemy bardzo szeroko. W zabawach słowno-ruchowych występują zawsze elementy rytmiczne w formie przytupywania, wyklaskiwania, tańca lub płasu.

Wprowadzamy kreacje ruchowe towarzyszące wypowiedziom. Obserwujemy wyraźne ożywienie dzieci podczas realizowania owych kreacji oraz wzrost spontanicznej motywacji do powtarzania ćwiczonych wypowiedzi. Wzrasta także trwałość i wierność ich zapamiętywania. Istnieje dowolność kreowania układów ruchowych do odpowiednich zdań, zachowujemy jednak pewne zasady:

a) jeśli nie sygnalizujemy podmiotu ruchem pantomimicznym, to wskazujemy go palcem;

b) orzeczenie na ogół wyklaskujemy, by podkreślić jego mniej uchwytne, „nieprzedmiotowy” charakter;

c) dopełnienie i okoliczniki zdania wypowiadamy tworząc układ ruchowy pomagający w jego zapamiętaniu;

d) wszystkie nieodmienne części zdania wspomagamy rytmogestami lub wyklaskiwaniem (np. spójniki lub partykuły);

e) typy zdań (oznajmujące, pytające, rozkazujące) różnicujemy ruchem ręki i odpowiednim piktogramem oraz znakiem interpunkcyjnym.

Zdania pytające wspomagamy unosząc rękę skośnym ruchem w górę oraz pokazując rysunek z piktogramem pytającym i znakiem zapytania (rys. 14). Zdania rozkazujące wspomagamy opuszczając rękę skośnym ruchem w dół oraz pokazując rysunek piktogramu z wykrzyknikiem (rys. 16). Zdania oznajmujące wspomagamy naśladując dwuetapową intonację: najpierw podnosząc lekko rękę i w drugiej części opuszczając, prezentując przy tym piktogram obrazujący układ zdania oznajmującego i kropkę (rys. 15).

Poszczególne sposoby stymulacji stopniowo wycofujemy, doprowadzając do całkowicie naturalnego przebiegu komunikacji językowej słownej. Oczywiście nie stosujemy wszystkich tych zasad jednocześnie, lecz decydujemy, co w danym momencie należy podkreślić ruchem.

Warstwa prozodyczna mowy jest bardzo ważnym aspektem naszej pracy. Pomagamy dzieciom w różny sposób w odkrywaniu akcentu słów i grup wyrazowych. Podkreślenie prozodii poprawia pamięć werbalną, powstają przesłanki przechowania całego zdania jako jednostki pamięciowej. Sylaba akcentowana lub akcentowany wyraz mogą być wsparte przytupnięciem, przykucnięciem, pogłębionym ruchem rąk, ściśnięciem dłoni itp. Zaznaczenie płynnym ruchem liczby sylab w wyrazie i zdaniu znacznie wspiera jego semantyczny aspekt.

Istnieje niewyczerpane bogactwo tematów zabaw grupowych. Ze względu na kryterium praktyczności organizujemy je wokół życia codziennego. Prowadzi to do rozwoju rozumienia sensu wydarzeń, intencji osób biorących w nich udział, uczy wchodzenia w rolę osób, z którymi obcuje się na co dzień, wreszcie, podobnie jak to ma miejsce w rozmówkach obcojęzycznych, pozwala na opanowanie podstawowych schematów komunikacji werbalnej oraz ich właściwe stosowanie.

Postulat praktyczności nie ogranicza jednak naszej wyobraźni ani fantazji. Obraz świata tworzony przez dziecko nie doznaje uszczerbku, jeśli włączymy do niego elementy fantastyczne lub nieoczekiwane. Umowność sytuacji zabawowych jest elementem najsilniej inspirującym myślenie i wyobraźnię dziecka.

Sformułowaliśmy kilka podstawowych zakresów tematycznych, do których odwołujemy się w naszych zabawach. Są to:

1. Relacje dziecka z najbliższym otoczeniem.
2. Związki fizyczne i emocjonalne z miejscami bliskimi dziecku (dom, przedszkole, szkoła).
3. Pożywienie ludzi i zwierząt.
4. Ubranie.
5. Środowisko naturalne zwierząt.
6. Środowisko naturalne roślin.
7. Zmiany w czasie i w przestrzeni.
8. Miasto i wieś.
9. Zawody.
10. Zmiany w przyrodzie.

II. POWIĄZANIE PRACY NAD ROZWOJEM MOWY Z PRACĄ NAD ROZWOJEM MYŚLENIA DZIECI NIESŁYSZĄCYCH REALIZOWANE W RAMACH METODY PSYCHOSTYMULACYJNEJ

Problemy artykulacji głosek rozpatrujemy także w kontekście całych wypowiedzi, biorąc pod uwagę procesy fonetyczne zachodzące podczas mówienia. Mówimy dzieciom niesłyszącym o różnicach między wymową a pisownią. Bardzo wcześnie uczymy je czytać i pisać, ale zawsze zgodnie z ich naturalną, organiczną potrzebą.

Podczas ćwiczeń artykulacyjnych tylko we wczesnej fazie pracujemy nad wyrazistością poszczególnych głosek. Bardzo szybko przechodzimy do pracy w sylabach, wyrazach i zdaniach.

Wśród dzieci z wadą słuchu największym problemem w zakresie wyrazistości jest artykulowanie głosek:

s, z, c, ż
 ś, ź, ć, ź
 sz, ż, cz, ż

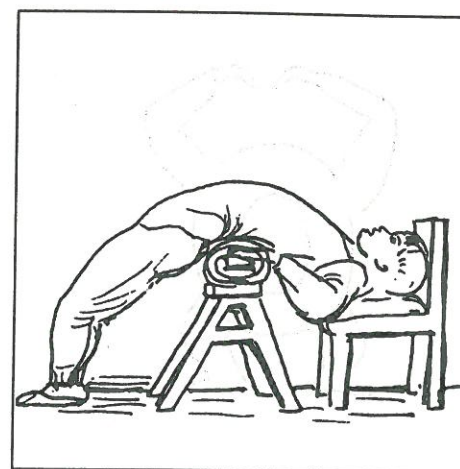
Te trzy szeregi są bardzo słabo zróżnicowane za pomocą słuchu i nie rozpoznawane wizualnie przez dzieci z uszkodzonym słuchem. Aby ułatwić im zapamiętanie podstawowych cech różnicujących te głoski, wprowadzamy schematy graficzne oraz stosujemy układy dłoni sugerujące układy języka. Jednocześnie wprowadzamy ruch dłoni i całego ciała odpowiadający ruchowi języka oraz dźwięk odpowiadający iloczynowej realizacji danej głoski.

O myśleniu dzieci niesłyszących możemy wnioskować wyłącznie na podstawie obserwacji lub eksperymentalnego badania ich zachowań. Ze zrozumiałych powodów otrzymujemy od nich znikomą ilość informacji na temat ich myślenia drogą bezpośredniego przekazu słownego.

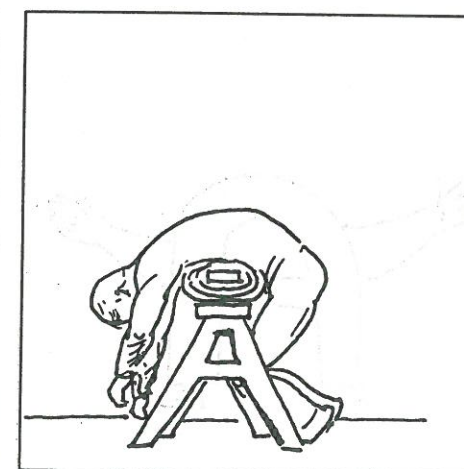
Istnieją metodologiczne formuły badania procesów myślowych. Szczególne znaczenie miał tu nurt badań Jeana Piageta i kontynuatorów, a także krytyków jego podejścia badawczego. Nie będziemy tu prezentować przeglądu literatury przedmiotu, ograniczymy się do ogólnego ujęcia tych cech zachowania się dzieci z wadą słuchu, których występowanie stwierdzamy w codziennej praktyce. Nasze spostrzeżenia nie są sprzeczne z danymi zawartymi w literaturze. Będziemy wskazywać charakterystyczną cechę zachowania się tych dzieci, formułować ogólny postulat oddziaływania na nią oraz przedstawiać sposób, w jaki ów postulat realizujemy w zakresie naszej metody.

Najbardziej ogólną i bardzo typową cechą zachowań dzieci z wadą słuchu jest tendencja do naśladowania zachowań osób dorosłych. Jest to naśladownictwo powierzchowne, bez dociekania sensu odtwarzanego zachowania. Szczególnie odnosi się to do tej sfery aktywności, w której dzieci z wadą słuchu mają poczucie niskich kompetencji, a więc do zachowań werbalnych.

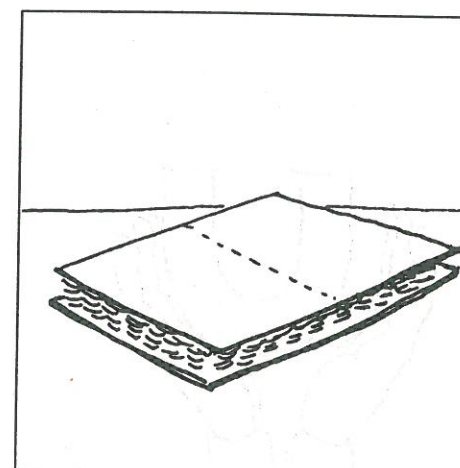
Dzieci nauczone mowy nastawiają się na mechaniczne odtwarzanie wszystkich wypowiedzi dorosłego, toteż zwykle zamiast odpowiadać na postawione pytanie — powtarzają je. Nie można wyeliminować całkowicie tej tendencji, gdyż uczenie się mowy wymaga naśladownictwa, ważne jest jednak, aby owo naśladowanie było sensowne. Wymaga to od nauczyciela mowy (i myślenia) uwrażliwienia dziecka na sens realizowanych zachowań symbolicznych, do których zaliczamy mowę, czyli na jej związek z sytuacją komunikacyjną, w jakiej jest realizowana. Przekładając to na język bardziej konkretny — dziecko powinno mieć świadomość tego, o co jest pytane i dlaczego dorosły (lub inne dziecko) domaga się od niego odpowiedzi. Dobrze jest, jeśli dziecko rozumie nie tylko, o co, ale i po co się je pyta lub komunikuje mu jakąś wiadomość.



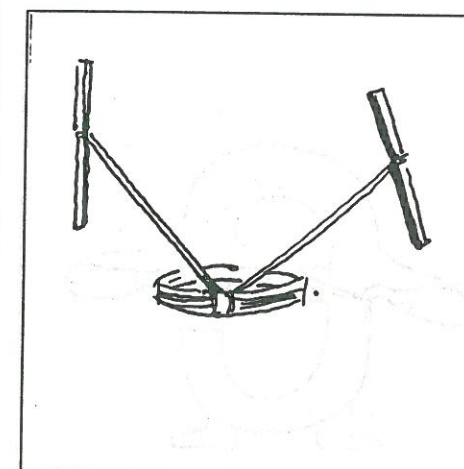
Rys. 1



Rys. 2



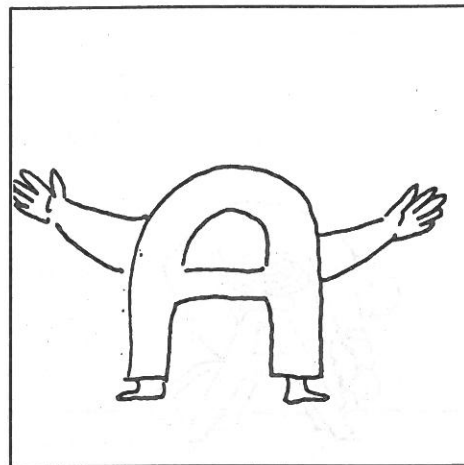
Rys. 3



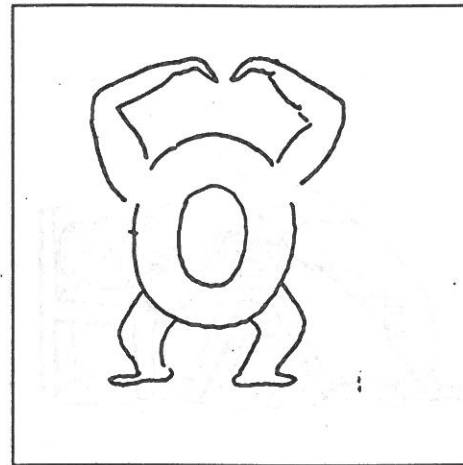
Rys. 4

Nasza metoda opiera się na komunikacji naturalnej, tzn. staramy się zawsze tworzyć sytuacje, w których aktualne motywy poznawcze i twórcze będą znajdowały swój wyraz w mowie. Oznacza to na przykład, że w rozmowie z dziećmi postawimy na wstępie pytanie: „Dlaczego Piotruś jest smutny?”, nie zaś: „Jaki dziś jest dzień tygodnia?”

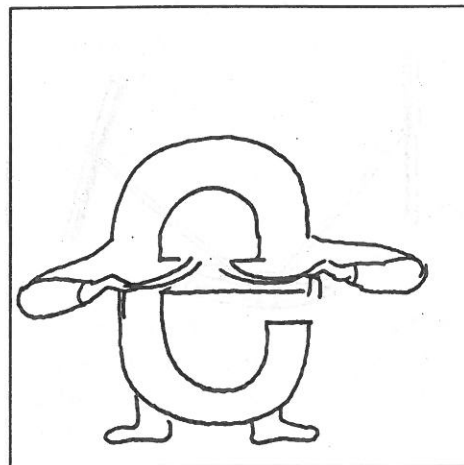
Uważamy, że odczucie dziecka, iż dorosły pyta o coś, czego naprawdę nie wie i czego może się od dziecka dowiedzieć, znacznie wzmacnia jego motywację do poszukiwania odpowiedzi, jednocześnie dając mu pewność siebie. Chodzi nam o to, aby dzieci nie czuły się egzaminowane z wiedzy oraz kompetencji językowych. Taka sytuacja, jak wiadomo, rzadko motywuje do samodzielnego myślenia. Prawdopodobnie wspomniana tu tendencja do



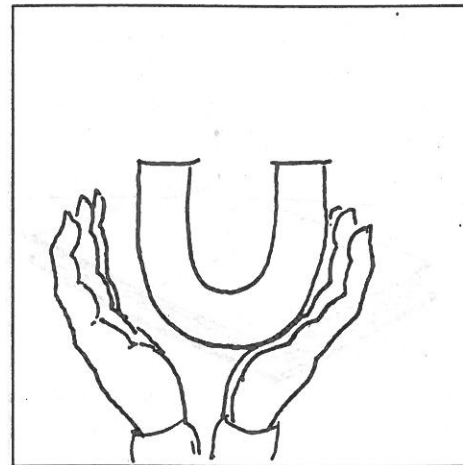
Rys. 5



Rys. 6



Rys. 7

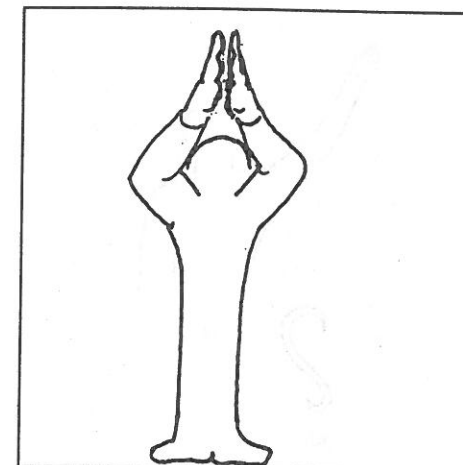


Rys. 8

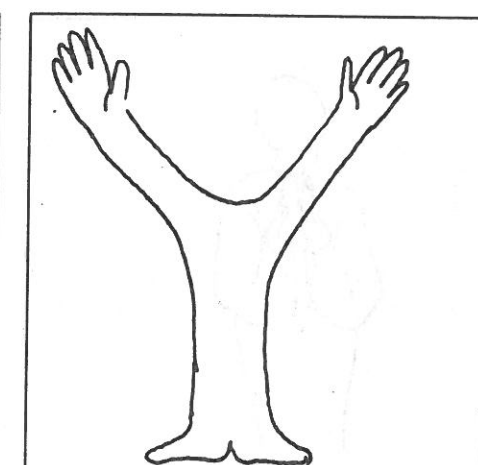
biernego naśladownictwa jest właśnie efektem nadużywania wobec dzieci niesłyszących postawy kontrolująco-oceniającej.

Inną cechą zachowań, a także myślenia dzieci z wadą słuchu jest sztywność, schematyzm reakcji. Dzieci rzadko modyfikują przyswojony schemat zachowania wtedy, gdy w sytuacji znajdą nieduże, lecz istotne zmiany.

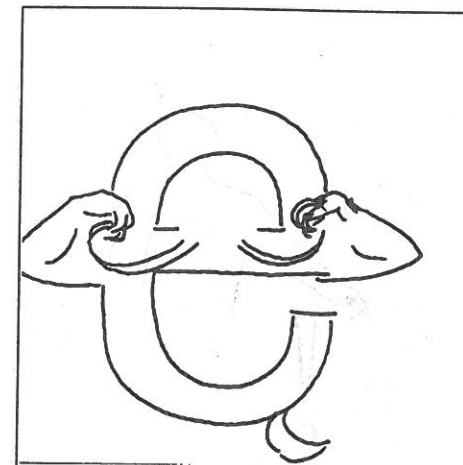
Jest to szczególnie wyraźne w zakresie mowy, gdzie owe zmiany mają subtelny charakter. Należałoby zatem tworzyć sytuacje dydaktyczne w taki sposób, by wymuszyć lub wzmacniać elastyczność reakcji. Wskazane jest też uczenie nie jednego, ale kilku schematów zachowania się w danej sytuacji. Dziecko postawione w obliczu konieczności wyboru jednego spośród kilku wariantów reakcji rozwija kilka aspektów myślenia, takich jak refleksyjność, rozważa, zdolność przewidywania, o których będziemy jeszcze mówić dalej.



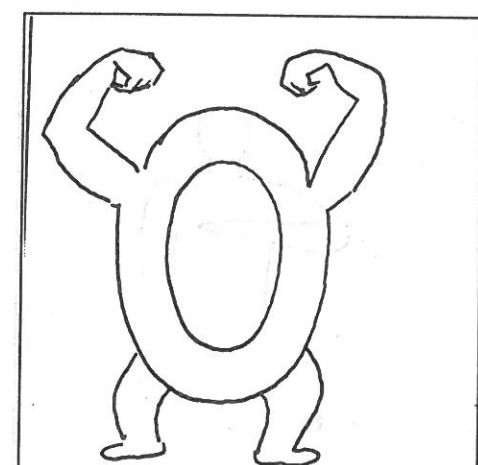
Rys. 9



Rys. 10



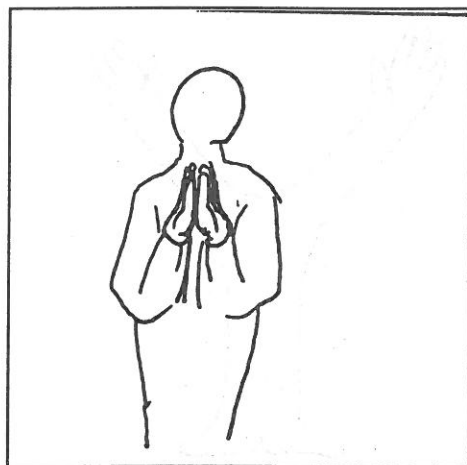
Rys. 11



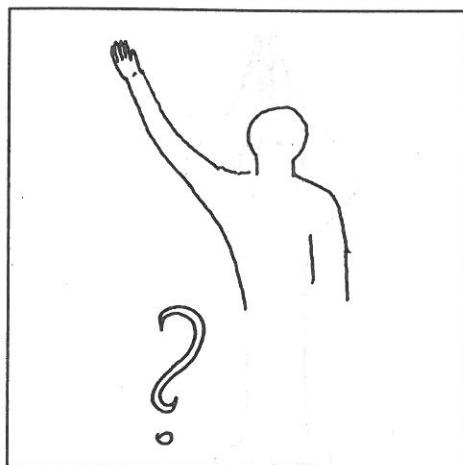
Rys. 12

Metoda psychostymulacyjna wspiera rozwój decyzyjnych procesów dzieci, często stawiając je w sytuacji wyboru. Wybór może dotyczyć reakcji ruchowej lub werbalnej. W zakresie tych ostatnich może to być wybór właściwego słowa ze zbioru słów lub wybór właściwego zdania ze zbioru zdań.

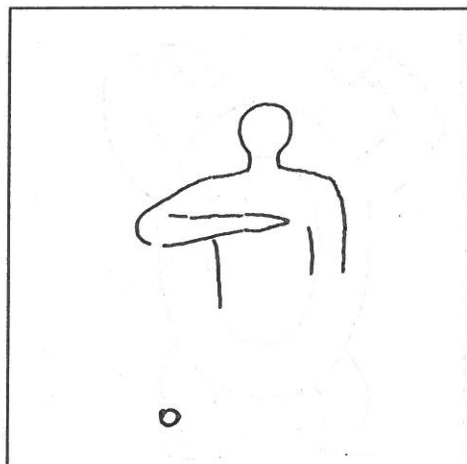
Modyfikujemy znane dzieciom warianty sytuacji zabawowych, podkreślając wprowadzone zmiany. Dzieci muszą odkrywać nowe zachowania, adekwatne do owych zmian. Zawsze zachęcamy je do zastanowienia się, wyhamowania pierwszej, impulsywnej reakcji i dokładniejszego zbadania sytuacji, np. wielokrotnego przeanalizowania naszej wypowiedzi zdaniowej. Dzieci z wadą słuchu mają w spontanicznej komunikacji tendencję do stosowania agramatycznych, wysoce uproszczonych form wypowiedzi. Na



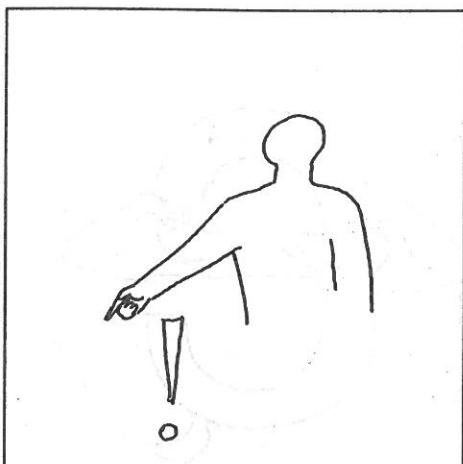
Rys. 13



Rys. 14



Rys. 15



Rys. 16

przykład – dziecko pytane o sens odgrywanej przez nie scenki pantomimicznej odpowiada: „Tata ryba” zamiast „Tata łowi ryby”.

Nie musimy tu dowodzić, że taka komunikacja wiąże się ściśle z powierzchownością myślenia. Należy zatem zmierzać do rozwoju refleksyjności, która to cecha ma ścisły związek z precyzją wypowiedzi słownych. Posłużymy się przytoczonym przykładem, by pokazać, jak realizujemy ów postulat.

Ilustrujemy wypowiedziane przez dziecko zdanie. Zdanie to zapisujemy w dosłownym brzmieniu. Obrazek przedstawia osobno tatę i rybę (jedna wersja) oraz tatę będącego od połowy rybą (druga wersja). Tłumaczymy dziecku, że to właśnie można zrozumieć z jego wypowiedzi. Obok piszemy zdanie: „Tata łowi ryby” i ilustrujemy je. Porównujemy obrazki i odpowiadające im zdania. Zabiegi tego rodzaju rozwijają także inną cechę myślenia,

zwaną decentracją. Dziecko uczy się brać pod uwagę czyjeś rozumienie jego wypowiedzi.

Dzieci zwykle są przekonane, że dokładnie przekazują swe myśli odbiorcy komunikatu. Możemy nieopatrznie utwierdzać je w tej opinii, jeśli zbyt gorliwie staramy się domyślać ich intencji. W ten sposób przyczyniamy się do stagnacji mowy i myślenia zamiast refleksyjności, umacniając impulsywność i powierzchowność procesów słowno-intelektualnych.

Ważnym narzędziem wspierania refleksyjności jest język pisany. Pismo wprowadzamy już we wczesnym etapie pracy nad mową i myśleniem, co zasygnalizowaliśmy w powyższym przykładzie.

Wymienimy jeszcze parę istotnych cech zachowania dzieci z wadą słuchu. Pierwszą z nich nazwać możemy „ślepotą problemową”. Jest to powszechnie zauważana tendencja do ignorowania problemów, niezauważania własnych błędów, słabego różnicowania własnych intencji i uzyskanych wyników, niska sprawność w zakresie oceny rezultatów własnych działań.

Z punktu widzenia teorii psychologii myślenia można te fakty zinterpretować jako przejawy globalnego stylu poznawczego. Należałoby wspierać te mechanizmy, które tworzą alternatywny styl poznawczy, zwany stylem analitycznym. Oznaczałoby to:

- uwrażliwienie na problemy, przewidywanie problemów,
- podkreślenie niezgodności i błędów,
- wzmacnianie zjawiska dysonansu poznawczego.

W sferze wykonawczej, konstrukcyjnej należałoby ćwiczyć dzieci w wiernym przechowywaniu celu działania w ich pamięci operacyjnej. Opisanie wszystkich form realizowania tego postulat w zakresie metody psychostymulacyjnej zajęłoby zbyt wiele miejsca w tym tekście. Wspomnimy tylko, że korzystamy z takich naszych pomysłów, jak:

- historyjki obrazkowe tradycyjne,
- historyjki obrazkowe z obrazkiem zbędnym,
- historyjki przemieszane, czyli zewnętrznie podobne, tak że są spostrzegane jak jedna historyjka, ale po przeanalizowaniu spostrzegane jako dwie różne,
- historyjki rozgałęzione, czyli o alternatywnych rozwiązaniach.

Ćwiczymy dzieci w przechowywaniu celu działania w pamięci operacyjnej, wspierając ją np. zapisem polecenia.

Na koniec wspomnimy o takich charakterystycznych zachowaniach dziecka z wadą słuchu, jak stereotypowość działań, mała inwencja twórcza, czyli niska kreatywność. Przeciwdziałamy tym zjawiskom wspomagając mechanizmy myślenia dywergencyjnego, odgrywając rolę, stymulując wyobraźnię, ze szczególnym naciskiem na wyobraźnię przestrzenną.

Prowadzimy zajęcia z tzw. bryłami wieloznacznymi (miękkimi lub twardymi), planszami kreowanymi oraz zajęcia z dużymi klockami, tworzącymi układy przestrzenne. Dzieci uczą się zapamiętywać owe układy, odtwarzać je z pamięci lub na podstawie fotografii. Bryły wieloznaczne oraz plansze kreowane wspierają swobodną pracę wyobraźni oraz grę swobodnych skojarzeń.

Przedstawiliśmy w ogólnym zarysie psychostymulacyjną metodę kształtowania oraz rozwoju mowy i myślenia dzieci niesłyszących zainicjowaną przez team zawodowy logopeda—psycholog i wciąż rozwijaną. Zdecydowanie większy udział w jej powstaniu i kształcie odegrały nasze praktyczne doświadczenia niż przesłanki teoretyczne, chociaż proponowane w niej rozwiązania znajdują mocne oparcie w aktualnej wiedzy naukowej. Czerpiemy inspirację z rozmaitych źródeł, jak choćby ze wspomnianych wcześniej dokonań Teatru Laboratorium. Nie obawiamy się eklektyzmu, wychodząc z założenia, iż nic, co dotyczy zagadnień pracy z ciałem i umysłem (jako dwoma aspektami tego zjawiska, jakim jest człowiek), nie może być nam obce.

Istotne cechy naszej metody to dążenie do zaangażowania całej osobowości dziecka w aktywność słowną, traktowanie mowy jako jednocześnie środka ekspresji i nośnika znaczenia, a przede wszystkim jako środka do nawiązania żywej komunikacji międzyludzkiej. Dążymy do tego, by dzieci pracujące tą metodą rozwijały w sobie wewnętrzną motywację do posługiwania się mową dźwiękową. Sądzymy, że metoda tego typu może znaleźć szerokie zastosowanie w terapii różnych zaburzeń mowy.

Praktyka decyduje o kierunkach rozwoju i doskonalenia naszej metody. Konsekwentnie pozostawiamy w niej te elementy, które wyraźnie aktywizują dzieci do mówienia i myślenia oraz podnoszą ich komfort psychiczny. Szczególnie ważna, naszym zdaniem, jest tu stała i ścisła integracja pracy logopedy i psychologa, która w naszym kraju jest na razie nowością. Sądzymy, że nasze doświadczenia stanowią mogą pewien wkład w dziedzinę psycholingwistyki.

Zachęcamy wszystkich praktyków, którym bliskie są przedstawione tu założenia, do stosowania w swej pracy metody psychostymulacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J., 1991: *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa.
Donaldson M., 1986: *Myślenie dziecka*, Warszawa.
Grochmal S., 1986: *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, Warszawa.
Grotowski J., 1990: *Teksty z lat 1965-1969*, Wrocław.
Jurkowski A., 1975: *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa.
Lowen A., 1991: *Duchowość ciała*, Warszawa.