

Dorota Konieczna

Akademia Tarnowska, Tarnów

ORCID 0009-0005-8445-7845

„Co dwie głowy, to nie jedna”...**O znaczeniu interakcji w procesie terapii logopedycznej****“Two heads are better than one”...****On the importance of interaction in the process of speech therapy****Streszczenie**

W artykule przedstawiono propozycję wykorzystania podejścia interakcyjnego w terapii logopedycznej. Zarysowane zostało ewolucyjne tło interakcji międzyludzkich oraz teoretyczne ujęcie tego zagadnienia w psychologii, socjologii i językoznawstwie. Następnie autorka przeszła do praktycznych rozwiązań terapeutycznych, które bazują na wykorzystaniu odmienności relacji terapeuta–dziecko w opozycji do relacji dziecko–dziecko. Posługując się przykładami z własnej praktyki terapeutycznej, zaprezentowała, w jaki sposób, pracując z parą podopiecznych, można wprowadzić ich w interakcje uwzględniające: obserwowanie i naśladowanie, czekanie na swoją kolej, współpracę, rywalizację i inne.

Słowa kluczowe: podejście interakcyjne, interakcje językowe, terapia logopedyczna, interakcje rówieśnicze, rówieśnicze wsparcie terapii

Abstract

This article presents a proposition of an interactive approach use in speech therapy. The author has sketched the evolutionary background of interpersonal interactions and its theoretical view in psychology, sociology and linguistics. Afterwards the author has shown some practical therapeutic solutions, based on the difference between the therapist – child relation in opposition to the child – child relation. The examples, used in this article, demonstrate how a kids couple can perform different types of interactions, including watching and imitating, waiting for ones turn, cooperation, competition and others.

Keywords: interactive approach, language interactions, speech therapy, peer interactions, peer therapy support

Homo sapiens i interakcje

Spotkanie z drugim człowiekiem to zjawisko powszechne i oczywiste, a zarazem wieloznaczne i złożone. W filozofii dialogu stało się głównym przedmiotem analizy, doświadczeniem pierwszym i najważniejszym, istotnie różnym od doświadczenia rzeczy. Wśród wszystkich możliwych spotkań tym najszczególniejszym jest rozmowa, w której doświadczamy Innego, czyli naszego rozmówcy, oscylując między tożsamością i odmiennością. Józef Tischner przyrównał rozmowę do skrzyżowania dróg, uwykułając dynamikę tego zdarzenia, jego dramatyzm, w którym możemy się do siebie zbliżyć lub oddalać (Libowski, 2018, s. 261).

Można powiedzieć, że każda rozmowa jest interakcją, ale nie każda interakcja jest rozmową. Zanim dojdzie do dialogu, pojawia się świadome, intencjonalne współbycie, wymiana spojrzeń, gestów, zachowań. Sięgając daleko wstecz do początków naszego gatunku, natrafiamy na ślady pierwszych tego typu intencjonalnych działań, które pozwalały wykorzystać potencjał grupy, umożliwiały pracę zespołową, podział zadań oraz początki przełomowej dla dziejów ludzkości kultury kumulatywnej (Haidt, 2014, s. 455). „To nie do pomyślenia, abyśmy kiedykolwiek zobaczyli dwa szympansy niosące razem kłodę drewna” (Haidt, 2014, s. 447) – słowa wypowiedziane przez Michaela Tomasello podczas jednego z wykładów oddają istotę naszej przewagi nad innymi gatunkami. U podstaw wyjątkowości ludzkiego poznania tkwi mechanizm współdzielenia uwagi, współintencjonalność (Haidt, 2014, s. 449). Stała się ona katalizatorem lawinowo postępujących zmian, splatając ze sobą ewolucję genów i kultury. Organiczne zmiany w obrębie mózgów naszych przodków doprowadziły do wyższych form współpracy dzięki dzieleniu intencji. W następstwie tych zmian ludzie zaczęli wprowadzać i przekazywać kolejnym pokoleniom innowacje kulturowe, takie jak nowe rodzaje broni, sposoby gromadzenia i przyrządzania pożywienia, religie i wiele innych. Zdobyte te prowadziły do kolejnych reakcji biologicznych, wzrostu możliwości poznawczych, komunikacyjnych i organizacyjnych. Homo sapiens stał się gatunkiem ultraspołecznym, tworząc coraz większe grupy, zachowujące spójność dzięki wspólnemu językowi, ustalonej strukturze oraz zasadom moralnym.

W związku z powyższym można wysnuć następujący wniosek – nasza grupowość i potrzeba interakcji są głęboko zakorzenionym instynktem, dzięki któremu gatunek homo sapiens podbił i zaludnił całą planetę. Głównym narzędziem, które posłużyło ludziom w tym procesie, stały się systemy konwencjonalnych znaków, wykorzystywane do przekazywania wiedzy skumulowanej przez kolejne pokolenia. Języki w formie mówionej, a później również pisanej, umożliwiły transfer kulturowy i niezwykle przyspieszenie rozwoju pierwszych społeczności.

Źródłem języka, jak sądzą współcześni lingwiści i antropolodzy, była rozmowa, dzięki której język się rozwijał, budując społeczności i ich kulturę. Dialog jest także celem, do którego dążą logopedzi, rozumiejąc jego kluczową rolę w rozwoju intelektu, emocji i kształtowaniu kompetencji społecznych (Cieszyńska-Rożek, 2022, s. 16).

Podejście interakcyjne w psychologii, socjologii i językoznawstwie

Z terytorium prehistorycznych plemion przenieśmy się do współczesnego gabinetu terapeutycznego, w którym trwa walka o to, by kolejny podopieczny zdobył bezcenne narzędzie, jakim jest język i zdolność komunikacji z drugim człowiekiem. Potrzeba napisania tego artykułu dojrzewała stopniowo na przestrzeni ostatnich lat, podsykana przede wszystkim rozmaitymi doświadczeniami w pracy z osobami dotkniętymi zaburzeniami komunikacji językowej. Doświadczenia te wygenerowały następujące pytania:

- Jak uczynić terapię skuteczniejszą i przyjemniejszą dla jej odbiorców?
- Jak lepiej motywować do wysiłku przekraczania własnych granic?
- Jak ma się praca w gabinecie terapeutycznym do rzeczywistości poza nim?
- Jak wyjść z impasu terapeutycznego?

Celem niniejszego artykułu jest próba choćby częściowej odpowiedzi na powyższe pytania poprzez rozwinięcie tematu interakcyjności. We wstępnych akapitach ukazane zostało ewolucyjne tło interakcji międzyludzkich, natomiast poniżej zostaną one opisane w perspektywie psychologicznej, socjologicznej i językoznawczej.

Podejście interakcyjne w psychologii przybierało różne formy – od interpretowania procesów interakcji przez pryzmat wymiany bodźców i reakcji, typowego dla teorii behawiorystycznych, po interakcjonizm symboliczny, zakładający bardziej złożoną wizję interakcji, w której uczestnicy kształtują jej przebieg, dokonując ciągłej, wzajemnej interpretacji działań z uwzględnieniem kontekstu kulturowego (Aleksandrak, 2017, s. 166). Socjologię często definiuje się jako naukę o interakcjach społecznych, które można postrzegać w makroskali jako wzajemne oddziaływania całych grup i zjawisk socjologicznych, lub w mikroskali, analizując jednostkowe zdarzenia między członkami społeczeństwa. W podejściu interakcyjnym rolę społeczną interpretuje się jako coś, co powstaje w procesie interakcji międzyludzkich, a nie jest narzucone z zewnątrz w gotowej postaci (Skuzo, 2016, s. 233). Podkreśla się element odgrywania ról społecznych, które mogą być modyfikowane w przebiegu interakcji, przybierane przez uczestników z przekonaniem lub przymrużeniem oka, akceptowane bądź odrzucone.

W językoznawstwie można spotkać różne ujęcia interakcji. Stanisław Grabias rozumiał ją jako nadawanie sensu ludzkim zachowaniom, które w sposób intencjonalny bądź nieświadomiony są nośnikami znaczeń (Grabias, 2019, s. 208). Istotnymi elementami interakcji są wspomniane już role społeczne, wzajemne intencje uczestników oraz czynniki zewnętrzne, takie jak czas i miejsce. Te same reguły, które rządzą zachowaniami ludzkimi, obowiązują w mowie, która ponadto zawiera w sobie reguły autogenne, właściwe dla niej samej (Grabias, 2019, s. 217). Rola języka w interakcji jest niebagatelna – słowa pozwalają wybić się poza ograniczenia miejsca i czasu oraz przenieść interakcję na wyższy poziom intelektualny. Niektórzy badacze stawiają znak równości pomiędzy interakcją i komunikacją językową, posługując się terminem interakcji językowej. W słowniku pod redakcją Haliny Zgółkowej jest ona rozumiana jako wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub kilku partnerów aktu komunikacji językowej (Zgółkowa, 1998, s. 308). Zdaje się, że takie uwspólnienie

znaczeń może być pochodną skupienia na komunikacyjnej funkcji języka w opozycji do funkcji reprezentatywnej. Odejście od strukturalizmu i zainteresowania samym tylko systemem językowym prowadzi do postrzegania zdarzeń językowych w szerszym kontekście kulturowym i społecznym oraz z uwzględnieniem fundamentalnej roli intencji. Te elementy komunikacji są kluczowe dla pragmalingwistyki oraz teorii aktów mowy Austina i Searle'a, w których akcent położony jest na działanie przez mowę. To działanie jest realizowane poprzez użycie aktów mowy, które powiązane w procesie porozumiewania się składają się na interakcję językową (Granat, 2014, s. 16). O pierwotnym znaczeniu współdziałania z wykorzystaniem mowy pisał również Bronisław Malinowski, prekursor badań nad językami społeczności plemiennych (Panasiuk, 2020, s. 125). Jego zdaniem pierwsze akty komunikacji językowej nie służyły nazywaniu obiektów (funkcja reprezentatywna), lecz wskazywaniu ich (funkcja komunikacyjna) innym obecny uczestnikom interakcji, aby lepiej koordynować wspólne działania. Zdaniem Malinowskiego każdy opis językowy powinien zawierać w sobie informację na temat kontekstu pragmatycznego.

Podsumowując, teoretyczne ujęcie interakcji nie jest sprawą prostą, gdyż w zależności od dyscypliny naukowej lub też określonego stanowiska w obrębie dyscypliny interakcję można opisywać i rozumieć na wiele sposobów. Jest to zjawisko wieloznaczne i wieloaspektowe. Da się jednak uchwycić pewne cechy wspólne podejścia interakcyjnego, właściwe zarówno psychologii, jak i socjologii czy językoznawstwu. Przede wszystkim będzie to sposób patrzenia na zdarzenia, który zakłada wspólne ich kształtowanie przez wszystkich uczestników. Przebieg i kształt interakcji nie są w pełni przewidywalne; stanowią dynamiczny konstrukt, na który wpływać będą indywidualne uwarunkowania uczestników, przyjęte konwencje oraz okoliczności towarzyszące zdarzeniu.

Podejście interakcyjne w terapii dzieci

W przekonaniu autorki niniejszego artykułu podejście interakcyjne sprzyja opisowi i interpretacji problemów, z którymi mierzą się logopedzi. Poniżej przedstawione zostaną opisane w literaturze pomysły na wykorzystanie interakcyjności w praktyce terapeutycznej.

Po zawężeniu grupy odbiorców terapii do dzieci powstaje kilka opcji interakcji:

- interakcje terapeuty z dzieckiem,
- interakcje terapeuty z rodzicem dziecka,
- interakcje rodzica z dzieckiem,
- interakcje dzieci między sobą.

Interakcje pomiędzy terapeutami i ich podopiecznymi to perspektywa najczęściej przyjmowana w literaturze specjalistycznej. Taka relacja z góry zakłada asymetrię oraz hierarchię, które według społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego sprzyjają rozwojowi dziecka. Dorosły, organizując proces nauczania tak, że wyprzedza on nieznacznie aktualne możliwości dziecka, tworzy najlepsze warunki dla jego rozwoju, nazwane przez Wygotskiego strefą najbliższego rozwoju:

to, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Filipiak, 2015, s. 17).

Głównym zadaniem dorosłego jest „zbudowanie rusztowania” dla procesów myślenia i uczenia się podopiecznych. Nauczyciel najpierw musi zdiagnozować wyjściowe możliwości dziecka, a następnie pośredniczyć w opanowywaniu kolejnych umiejętności, udzielając odpowiedniego wsparcia i wyznaczając dalsze cele. Natomiast dziecko stopniowo przechodzi od działania ze wsparciem do działania samodzielnego, od regulacji przez dorosłego do samoregulacji (Filipiak, 2015, s. 21).

Interakcje terapeutów z rodzicami podopiecznych to również częsty wątek, podejmowany w specjalistycznych podręcznikach i opracowaniach. Rodzice są ważnym ogniwem procesu terapeutycznego i przy dobrej współpracy mogą go znacząco usprawnić. Dlatego należy przekazywać opiekunom rzetelne informacje na temat problemów dziecka i wskazówki, jak pracować w warunkach domowych, a także otoczyć wsparciem psychicznym.

Poprzez budowanie relacji z rodzicem, wymianę informacji czy instruktaż terapeuta ma pośredni wpływ na to, jak przebiegają interakcje rodzica z dzieckiem. Jakość tych interakcji będzie znacząco wpływać na kształtowanie sprawności językowej i komunikacyjnej. Terapeuta powinien zaszczepić rodzicom przekonanie, że dziecko jest ważnym, aktywnym uczestnikiem procesu komunikacyjnego, a nie tylko biernym odbiorcą komunikatów językowych i pozajęzykowych wysyłanych przez dorosłych.

W stymulacji rozwoju językowego kluczowe jest nastawienie interakcyjne oparte na zasadzie: komunikujemy się z dzieckiem, a nie tylko mówimy do dziecka. Ta zasada w nowym świetle stawia zalecenie stosowania tzw. kąpieli słownej. Nie wystarczy kontakt z językiem, otaczanie mową, konieczna jest interakcja, której istotą jest dwustronność relacji. Badania potwierdzają, że swoisty dialog z dzieckiem (od momentu narodzin) jest silnym predyktorem jego późniejszych umiejętności językowych, a także poznawczych, znacznie bardziej istotnym od liczby słów wypowiedzianych do dziecka (Gacka, 2019, s. 280).

Relacje rówieśnicze są wciąż niedocenionym źródłem wsparcia i stymulacji rozwoju. Tradycyjnie zakłada się, że decydujący wpływ na rozwój dziecka mają osoby dorosłe. Okazuje się jednak, że dzieci uczą się również od siebie, co opisali między innymi Foot, Morgan i Shute (Twardowski, 2016, s. 44). Autorzy wykazali, że

od pierwszych tygodni życia dziecko wchodzi w sieć społecznych związków z różnymi osobami i że w jego rozwoju bardzo ważną rolę odgrywają relacje z rówieśnikami. Udokumentowano, że w tych relacjach dzieci mogą występować w rolach nauczycieli i pomocników, pod warunkiem, że stworzy się im odpowiednie warunki i uczyni współodpowiedzialnymi za przebieg procesu uczenia (Twardowski, 2016, s. 44).

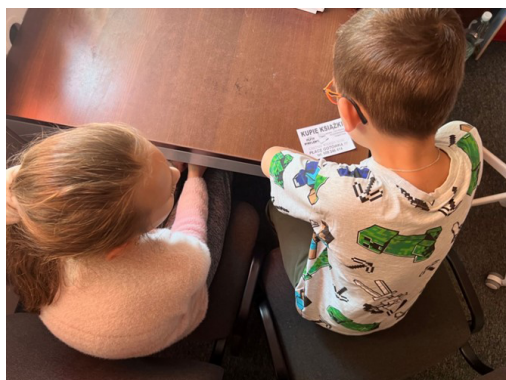
Inne badania, prowadzone w kolejnych latach, wykazały pozytywny wpływ kontaktów z rówieśnikami na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny. Stanowisko takie wiązane jest z teorią Jeana Piageta. Asymetria wiedzy i doświadczenia, która w koncepcji Wygotskiego stanowiła podstawę stymulacji rozwoju dziecka, tutaj ukazana jest również jako przeszkoda, gdyż narusza warunek wzajemności i cechuje się nierównowagą struktur poznawczych (Twardowski, 2016, s. 47). W takiej asymetrycznej interakcji dominuje punkt widzenia dorosłego, dziecko porzuca własne pomysły i automatycznie przyjmuje te, które narzuca terapeuta, jako swoje. Piaget zauważył, że dopiero w relacjach z rówieśnikami, kiedy poziom władzy i zdolności poznawczych pozostaje w równowadze, dzieci zaczynają weryfikować swoje pomysły, co stymuluje ich rozwój poznawczy. Wchodząc ze sobą w konflikty, zmuszone są wspólnie szukać rozwiązań poprzez intelektualną współpracę, co przyczynia się do przełamywania egocentryzmu poznawczego (Twardowski, 2016, s. 48).

Przykłady zastosowania interakcji rówieśniczych w terapii logopedycznej

Celem niniejszego artykułu nie jest podważanie roli dorosłych w procesie wspierania rozwoju dzieci. Jednakże na pewnym etapie praktyka terapeutyczna w tradycyjnej formie „jeden na jeden” z dzieckiem natrafia na różnego rodzaju przeszkody. Kilka z tych przeszkód zostało ujętych w sformułowanych wcześniej pytaniach, odzwierciedlających realne problemy, z którymi terapeuci mierzą się w pracy z podopiecznymi. Poniżej przedstawione zostaną zaś propozycje odpowiedzi, bazujące na przykładach z gabinetu logopedycznego.

- Jak zatem uczynić terapię skuteczniejszą i przyjemniejszą dla jej odbiorców? Choćby poprzez uwzględnienie ich jako aktywnych, mających moc sprawczą, uczestników interakcji, w wyniku czego wzrośnie ich poziom zainteresowania oraz chęć działania.

Przykład pierwszy – na zdjęciu (ryc. 1) widoczni Emilka (9 lat) i Karol (9 lat), dziewczynka z diagnozą afazji dziecięcej, chłopiec w spektrum autyzmu.



Ryc. 1. Emilia i Karol czytają ulotkę, którą dziewczynka przyniosła na spotkanie

Karol nie przepada za zajęciami, ma problemy z opanowaniem techniki czytania. Często dopomina się o spotkanie z kolegą lub koleżanką, bo woli ćwiczyć w towarzystwie. Na cztery spotkania w miesiącu jedno odbywa się w towarzystwie drugiego dziecka. Gdy zapraszam kogoś na jego zajęcia, Karol czuje się wysłuchany i stara się dwa razy mocniej niż zwykle. Perspektywa ćwiczeń z drugim dzieckiem wpływa również na jego motywację, kiedy pracujemy we dwoje. Emilia również nie przejawia wielkiej chęci do ćwiczeń, bywa zmęczona i znudzona. Często przynosi do gabinetu ulotki i materiały reklamowe. A to, z czym przychodzi do nas dziecko, jest dla niego ważne. Jeśli zostanie uwzględnione w zadaniach, istnieje większe prawdopodobieństwo, że będą one wykonane z zaangażowaniem. Po stronie terapeuty pozostaje stworzenie odpowiedniej struktury ćwiczenia: dzieci czytają na zmianę fragmenty ulotki i odpowiadają na moje pytania (np.: Co chce kupić ta osoba? Co to znaczy, że książki są używane?). Kiedy zachęcam je do zadawania własnych pytań, Karol pyta o płyty winylowe. Oboje przejawiają zainteresowanie, więc sprawdzamy w przeglądarce informacje o płytach winylowych i gramofonie. Po obejrzeniu zdjęć sprzętów grających, jakimś sposobem temat schodzi na bajkę *W głowie się nie mieści 2*. Rozmawiamy, interakcja trwa.

- Jak lepiej motywować do wysiłku przekraczania własnych granic?
Najlepiej w taki sposób, aby osoba motywowana nie zdawała sobie z tego sprawy.

Przykład drugi – ponownie Emilia i Karol (ryc. 2), każde z nich przekracza swoje granice. Zadanie polega na ułożeniu konstrukcji z klocków we współpracy z drugą osobą, przy wykorzystaniu instrukcji słownej. To dziecko, które widzi wzór, instruuje kolegę czy koleżankę, jak ma układać klocki, jednak samo nie może ich dotykać. Drugie dziecko tworzy budowlę, ale nie widzi wzoru, więc musi polegać na swoim partnerze.



Ryc. 2. Karol instruuje, Emilia buduje. Następnie zamiana ról

Emilka ma typowe dla afazji dziecięcej problemy z realizacją dźwięków mowy. Jej spastyczny język oraz trudności w nazywaniu relacji przestrzennych nie ułatwiają formułowania instrukcji dla Karola. Żaden rówieśnik nie będzie słuchał Emilii tak uważnie jak terapeuta, dlatego dziewczynka musi przekraczać własne granice, by uzyskać poziom artykulacyjnej poprawności, wystarczający dla drugiego dziecka. Problem Karola polega na czym innym. W kontakcie z drugim dzieckiem usztywnia się i nie potrafi (choć wygląda to tak, jakby nie chciał) dostroić się swoim zachowaniem do partnera. W tym konkretnym zadaniu wypowiada bardzo precyzyjne, zbyt skomplikowane instrukcje w szybkim tempie, nie dostrzegając zagubienia na twarzy Emilki. Poza tym kieruje słowa przed siebie zamiast do niej, nie podkreśla też intonacyjnie najważniejszych słów. Moja ingerencja polega na zwróceniu uwagi Karola na dziewczynkę i dostosowaniu komunikatów do jej tempa układania klocków oraz stopnia zrozumienia wypowiedzi. Wystarczy, że raz zastąpię go na chwilę, dając Emilii prostą wskazówkę, i chłopiec już wie, jak ma zmodyfikować swój styl wypowiedzi. Musi się nauczyć przekraczać własne granice, by wchodzić w perspektywę innych dzieci i uważniej obserwować ich reakcje w przebiegu interakcji.

- Jak ma się praca w gabinecie terapeutycznym do rzeczywistości poza nim? Często są to oddzielne światy. A móc porozmawiać o czymś spoza wymiaru „tu i teraz” to unikalny, ludzki przywilej. Dlatego prędko, jak tylko dziecko zaczyna budować zdania, warto „sprowadzać” jego świat do gabinetu, licząc, że ta sztuka uda się również drugiej stronie i podopieczny w bardziej świadomy sposób przeniesie na zewnątrz to, czego nauczył się podczas terapii.

Przykład trzeci – podopieczni mają za zadanie narysować dwie ilustracje, przedstawiające sytuacje z ostatnich dni: jedną radosną, drugą smutną.



Ryc. 3. Rysowanie sytuacji spoza gabinetu

Dzieci wykorzystują jeden zeszyt, co stanowi załączek wspólnoty. Miło jest dziełić doświadczenie z drugą osobą, ale pociąga to za sobą konieczność, choćby drobne, dopasowania się, nie można przesuwac zeszytu, nie można „myśleć na głos”,

żeby nie przeszkadzać drugiej osobie. Na podstawie gotowych rysunków dzieci nawzajem zgadują, co mogło się przydarzyć ich partnerowi w ostatnich dniach. Sugestie są zazwyczaj nietrafione, co daje bardzo ważną lekcję na temat emocji – należy o nich opowiadać, bo inni się nie domyślą. Na początkowych etapach terapii taka praca jest niemożliwa. Jednakże po opanowaniu, nawet w podstawowym zakresie, zdolności słownego opisu zdarzeń i stanów emocjonalnych, proces „sprowadzania” świata dziecka do gabinetu terapeutycznego rusza. Co znamienne, podopieczny, który doświadczy, czym jest dar wymiany osobistych doświadczeń, zaczyna samodzielnie i spontanicznie opowiadać o różnych sytuacjach, które miały miejsce bądź dopiero się wydarzą, a także domaga się takich opowieści od pozostałych uczestników interakcji.

- Jak wyjść z impasu terapeutycznego?

Można tego dokonać poprzez zmianę w strukturze zajęć, zaproszenie kogoś do interakcji, oddanie dziecku więcej inicjatywy w interakcji.

Przykład trzeci – na kolejnym zdjęciu (ryc. 4) Iza (8 lat) i Filip (5 lat). Dziewczynka z zespołem Downa uczęszcza na terapię od 11. miesiąca życia. W bieżącym roku rozpoczęła edukację w szkole. Lubi przychodzić na zajęcia, ale gdy poziom trudności zadań rośnie, często traci zapał i skłania się ku wyuczonej bezradności. Chłopiec rozpoczął terapię rok temu i ma diagnozę autyzmu. Początkowo robił szybkie postępy, zaczął powtarzać samogłoski, sylaby i pierwsze słowa dość szybko jak na to zaburzenie, tworzył spontaniczne wypowiedzi. Jednak kilka miesięcy temu nastąpił regres. W domu i przedszkolu komunikuje się z otoczeniem oraz współpracuje na własnych zasadach. W gabinecie bardzo często płacze, nie reaguje na polecenia, nie chce się bawić, przestał powtarzać, przez co musieliśmy wrócić do manualnego torowania głosek¹. Pomimo obawy, że nie jest gotowy do współpracy z drugim dzieckiem, postanowiłam spróbować.



Ryc. 4. Iza czyta, Filip powtarza

¹ Manualne torowanie głosek to technika terapii manualnej, mająca na celu aktywowanie ruchu artykulacyjnego (Cieszyńska-Rożek, 2022, s. 225).

Na zdjęciu pokazane jest ćwiczenie, podczas którego Iza odczytuje sylaby i podaje je Filipowi, a ten po niej powtarza. Dziewczynka wczuwa się w rolę starszej koleżanki, która wprowadza młodszego kolegę w świat liter. Motywacja do prawidłowego odczytywania sylab i słów utrzymuje się przez całe spotkanie. Chłopiec początkowo jest nieufny, ale szybko akceptuje konwencję, w której ja trzymam się z boku, a Iza zmienia się w jego nauczycielkę. Na każdym spotkaniu, które Filip dzielił z drugim dzieckiem, problem wycofywania się i buntu niemal całkowicie zniknął. Co więcej, odkąd wprowadziłam mu ćwiczenia w parze, poprawiła się również współpraca podczas jego zajęć indywidualnych.

Zasady wprowadzania interakcji rówieśniczych do terapii logopedycznej

Mimo korzyści płynących z zajęć dzieci w parach trzeba jednak pamiętać, że nie powinny być one wprowadzane w każdym przypadku i dowolnym etapie terapii. Oczywiście już od pierwszego spotkania wchodzimy z podopiecznymi w interakcje, ale w początkowych fazach najistotniejsze jest poznanie ich możliwości podczas diagnozy oraz przyzwyczajenie do zasad obowiązujących w gabinecie. Większa interakcyjność, szczególnie w relacji z drugim dzieckiem, wprowadza element chaosu, braku przewidywalności. Wśród przeciwwskazań do wykorzystania ćwiczeń w parach podczas zajęć logopedycznych można wymienić następujące sytuacje:

- początek terapii,
- dziecko w fazie szybkiego postępu, zmotywowane do pracy – interakcje z kolegą/koleżanką nie są jeszcze celem (bo pilniejsze jest rozwinięcie systemu językowego),
- dziecko dobrze radzi sobie w interakcjach z rówieśnikami i terapeutą, rozmowy na różne tematy mogą być formą ucieczki przed tym, co dla niego trudne.

Z drugiej strony z pewnością warto postawić na interakcje w terapii osób w spektrum autyzmu, z zaburzoną realizacją dźwięków mowy (np. dzieci z afazją, po operacji rozszczepu), z ograniczoną motywacją do pracy oraz w przypadku impasu w terapii.

Zatem kiedy podopieczni wykazują chęć do współpracy i uczestniczenia w sytuacjach zadaniowych oraz znają i akceptują zasady pracy w gabinecie, można, w zależności od ich potrzeb, wprowadzać nowe formy interakcji. Uniwersalną korzyścią płynącą z takiego systemu pracy jest usunięcie się dorosłego na bok i zmiana układu sił. Jest to przejście z wyraźnie hierarchicznego układu *terapeuta–dziecko* do bardziej nieokreślonego *terapeuta–dziecko–dziecko*, w którym dorosły może pełnić rolę pomocnika bądź przewodnika albo też chwilowo całkowicie wycofać się z interakcji. Kolejną zaletą pracy z parą dzieci jest urok nowości, jaki taka zmiana wprowadza. Dla dzieci będzie to zupełnie inne spotkanie, nawet jeśli wykonamy dokładnie te same ćwiczenia co zwykle. Dla terapeuty interakcje we troje stwarzają nowe możliwości diagnostyczne (u podopiecznych pojawia się podenerwowanie, zmiany zachowania, nieoczekiwane reakcje) i terapeutyczne.

Formy interakcji powinny być dobrane indywidualnie jako odpowiedź na problem, jaki pojawił się w procesie terapii. Przykładowo, wszystkie dzieci z autyzmem

będą potrzebowały wsparcia w zakresie umiejętności zadawania pytań i prowadzenia rozmowy, a dzieci z obniżoną motywacją do pracy poczują przyływ energii, mogą rywalizować lub współpracować z partnerem.

Przykładowe formy interakcji rówieśniczych

Podczas zajęć terapii logopedycznej można wykorzystać następujące formy interakcji:

1. Obserwowanie i naśladowanie – umiejętność podstawowa, bez której nie powiodą się inne interakcje. Dlatego jest to jedno z pierwszych zadań podczas spotkania w parze. Zazwyczaj zaczynamy od naśladowania ruchów całego ciała (jedno dziecko wymyśla ruch lub pozycję, drugie naśladuje), gry na instrumentach, układów klocków czy rysowanych figur. Kolejnym etapem jest naśladowanie dźwięków mowy, kiedy przykładowo jedno dziecko odczytuje samogłoskę/sylabę, a drugie po nim powtarza (patrz ryc. 4) oraz naśladowanie mimiki (jedno dziecko widzi zdjęcie twarzy i odtwarza jej mimikę, drugie naśladuje kolegę i nazywa emocje).
2. Czekanie na swoją kolej – może to być dowolne ćwiczenie, podczas którego dzieci ćwiczą naprzemiennie, kiedy jedno wykonuje zadanie, drugie obserwuje (nie bawi się rączkami, nie pomaga koledze, nie rozgląda się po gabinecie) i rozpoznaje moment, w którym ma przystąpić do działania.
3. Współpraca – partnerzy mają wspólnie rozwiązać problem. Może to być zadanie konstrukcyjne, historyjka obrazkowa, kolorowanka czy nawet posprzątanie pomocy po innym ćwiczeniu. Do tej interakcji dobieram zwykle proste w strukturze zadania, żebym mogła się wycofać, zostawiając większą swobodę podopiecznym. Ingeruję tylko wtedy, gdy jedno dziecko jest aktywne, a drugie bierne lub gdy wspólnie nie są w stanie ukończyć zadania.
4. Rywalizacja – w początkowej fazie terapii dzieci często nie mają potrzeby rywalizacji, a następnie, kiedy już rozumieją, na czym polega ta interakcja, źle znoszą porażki lub próbują rywalizować na każdym polu. Podczas zajęć w parach (znając mocne i słabe strony podopiecznych) tak dobieram ćwiczenia, żeby każde dziecko poznało smak zarówno zwycięstwa, jak i porażki. Po rozgrywce zawsze rozmawiamy o emocjach towarzyszących zdarzeniu. Jeśli ktoś nie chce lub nie potrafi tego zrobić, sugeruję, jakie to mogą być emocje na podstawie reakcji ciała i zachowań. Po interakcji opartej na rywalizacji zwykle przechodzimy do zadań wymagających współdziałania, by pokazać, że konkurowanie z innymi nie jest jedynym sposobem wchodzenia w interakcje.
5. Słuchanie i rozumienie – warunek konieczny rozmowy, umiejętność wymagająca sekwencyjnego przetwarzania dźwięków oraz sprawnego słuchu fonemowego. Interakcje, wprowadzające słuchanie siebie nawzajem przez dzieci, pokazują, jak trudna jest to sztuka. Terapeuci słuchają swoich podopiecznych inaczej, ze znacznie większą uwagą, wprawą i cierpliwością, dlatego tak istotne będą interakcje, w których jedno dziecko słucha i stara się zrozumieć, a drugie robi wszystko, by być usłyszonym – dba o odpowiednie tempo, głośność, artykulację. Można do tego wykorzystać historyjkę obrazkową (jedno dziecko widzi obrazki

i opowiada, drugie powtarza opowieść), opowiadanie o sytuacjach spoza gabinetu (jedno dziecko opowiada, co mu się przydarzyło, drugie powtarza opowieść), czytanie zdań i tekstów (jedno dziecko czyta, drugie odpowiada na pytania do tekstu).

6. Sprawdzanie drugiej osoby – wychwytywanie błędów i kwestionowanie złych rozwiązań są dowodem na to, że dziecko opanowuje umiejętność negacji, podstawę myślenia krytycznego i prawidłowego rozwoju poznawczego. Podczas wspólnej interakcji zaczynamy podobnie jak w przypadku zadań z czekaniem na swoją kolej, z tą różnicą, że tutaj dziecko oczekujące ma dodatkowe zadanie – wychwycić pomyłki kolegi/koleżanki. Drugą stroną tych ćwiczeń jest nauka akceptowania własnych błędów. Podobnie jak z uczuciem porażki w trakcie rywalizacji obawa przed popełnieniem błędu bywa emocją paraliżującą i może prowadzić do wycofywania się z aktywności. Wymienność ról oraz obserwowanie pomyłek drugiego dziecka ułatwia przyjęcie uniwersalnej prawdy o tym, że wszyscy popełniamy błędy.
7. Pomaganie i prośenie o pomoc – może być kontynuacją interakcji, w której dzieci czekają na swoją kolej. Dobieram materiał zadaniowy tak, aby nie były w stanie samodzielnie dokończyć zadania i poprosiły o wsparcie swojego partnera. Pierwsze próby nie przychodzą naturalnie, posługują się wtedy techniką modelowania, która może wyglądać tak:

Ja: *Czy wiesz, jak dokończyć to zadanie?*

Kuba: *Nie.*

Ja: *Co możesz teraz zrobić?*

Kuba: ...

Ja: *Możesz poprosić o pomoc. Powtórz za mną: potrzebuję pomocy.*

Kuba: *Potrzebuję pomocy.*

Po wypowiedzeniu formuły od razu uruchamiane jest wsparcie ze strony drugiego dziecka lub mojej. Oprócz prośenia o pomoc w tej interakcji uczymy się również umiejętnego jej udzielania, czyli powstrzymywania się od pomocy, kiedy partner tego nie potrzebuje, oraz od pełnego wyręczenia.

8. Dawanie i przyjmowanie instrukcji – dawanie ich wymaga dostosowania przekazu do możliwości drugiej osoby, a przyjmowanie instrukcji wiąże się z wykonywaniem poleceń rówieśnika, a zatem oddaniem mu kontroli. Uczenie się przez instrukcję jest wyższą formą przyswajania nowych umiejętności. Dzieci od pierwszych lat życia przyzwyczajane są do wykonywania instrukcji dorosłych. Umożliwienie im postawienia się w roli osoby instruującej otwiera nowe możliwości rozwoju. Podczas pracy w parach możemy taką interakcję realizować poprzez dawanie instrukcji, jak znaleźć ukryty w gabinecie przedmiot, jak narysować wzór (jedno dziecko widzi wzór i daje wskazówki, drugie rysuje), jak ułożyć wzór z klocków.
9. Wymiana informacji i emocji – to złożona umiejętność, którą najpełniej można realizować poprzez rozmowę. W przypadku poważniejszych zaburzeń komunikacji językowej najpierw trzeba dzieciom zaszczyć potrzebę takiej wymiany oraz nauczyć zadawania pytań. Można w tym celu wykorzystać prostą zabawę,

w której dzieci na zmianę losują obrazki z pojemnika i nie pokazują ich ani nie nazywają obiektów, dopóki drugie dziecko nie spyta: *co masz?* Naturalna ciekawość i uświadomienie sobie własnej niewiedzy prowokują dziecko do zadania tego prostego pytania. Jeśli nie pojawia się ono spontanicznie (zwykle się nie pojawia), posługuję się techniką modelowania wypowiedzi. Następnym etapem może być zadanie, w którym każdy ma narysować ulubioną zabawkę, danie, czynność, itp. (jeśli nie potrafią lub nie chcą rysować, wybierają z odpowiedniego zestawu obrazków). Dzieci pracują za przesłoną i nie widzą rysunku/obrazka partnera. Czasem biorę udział w zabawie i również wykonuję swoją ilustrację, dzięki czemu mogę w bardziej naturalny sposób modelować rozmowę, pytając jako pierwsza, np. *co lubisz jeść?* Jedno z dzieci odpowiada, pokazując rysunek, a następnie powtarza moje pytanie, kierując je do swojego partnera. On również odpowiada i kieruje pytanie do mnie. Inną formą prowokowania rozmów między podopiecznymi jest prezentowanie sobie nawzajem zeszytów, które dzieci przynoszą na zajęcia i które stanowią zapis ich ścieżki terapeutycznej. Zamieszczamy tam regularnie wpisy jak w dziennikach wydarzeń², dokumentujące różne sytuacje z gabinetu, a także bardziej i mniej lubiane przez dzieci ćwiczenia czytania, percepcji wzrokowej, kategoryzacji, pamięci itd. Ćwiczące w parze dzieci dostają polecenie, żeby odnaleźć w swoim zeszycie i pokazać koledze/koleżance swoją ulubioną stronę lub ćwiczenie, które jest dla nich trudne. Towarzyszą temu zwykle silne i pozytywne emocje, sprzyjające słownej wymianie.

Co istotne, każdą z powyższych interakcji da się zaplanować z wykorzystaniem tych samych ćwiczeń, które wykonujemy indywidualnie. Pracując zgodnie z założeniami Metody Krakowskiej, można poszczególne jej elementy wkomponować w wybraną interakcję. Przykładowo, ćwicząc percepcję wzrokową na materiale atematycznym, można wykorzystać zadanie, w którym dzieci:

- rywalizują (kto ułoży szybciej),
- współpracują (podaję im wzór, klocki i wycofuję się z udziału),
- dają sobie instrukcje (jedno dziecko ma wzór, drugie układa, patrz ryc. 2),
- sprawdzają siebie nawzajem (jedno układa, drugie szuka błędów),
- czekają na swoją kolej (pracują naprzemiennie),
- pomagają sobie (dostają za trudny wzór i możliwość uzyskania pomocy od partnera).

Większość opisanych interakcji wymaga wymienności ról, np. dawanie pomocy – przyjmowanie jej, działanie – oczekiwanie, sprawdzanie – bycie sprawdzanym. Oczywiście terapeuta może w podobny sposób ćwiczyć z jednym podopiecznym, ale wówczas pierwotna hierarchia i podział ról, jaki panuje w takiej relacji, może nakładać się na role przyjęte w ćwiczeniu, co utrudni lub całkiem uniemożliwi zrozumienie istoty poszczególnych interakcji. Inaczej jest w sytuacji, kiedy do ćwiczenia przystępuje dwoje równych sobie podopiecznych, a terapeuta jedynie podpowiada i koryguje przebieg interakcji.

² Dzienniki wydarzeń to jeden z elementów Metody Krakowskiej (Cieszyńska-Rożek, 2022, s. 219).

Zakończenie

Na koniec rozważań o znaczeniu interakcji w procesie terapii logopedycznej warto dodać, że interakcyjność nie wyklucza dyrektywności. Zakłada zmienność relacji w gabinecie w zależności od potrzeb i możliwości podopiecznych. Większa spon-taniczność i nieprzewidywalność, które pojawiają się wraz z dołączeniem do zajęć drugiego dziecka, nie powinny być równoznaczne z brakiem planu i pełnym odda-niem inicjatywy podopiecznym. Podobnie jak w przypadku zajęć indywidualnych to terapeuta jest odpowiedzialny za strukturę spotkania, dobór odpowiednich narzę-dzi terapeutycznych oraz poziom trudności.

Podejście interakcyjne nie jest odpowiedzią na każde wyzwanie terapeutyczne. Istnieje wiele przeszkód, które uniemożliwiają wchodzenie w interakcje. Zwykle w pierwszej kolejności należy zająć się tymi przeszkodami. Jednak, kiedy tylko sta-nie się to możliwe, należy traktować udział w różnorodnych interakcjach jako jeden z celów terapii, a zarazem jej narzędzie. Dawanie podopiecznym szansy do współ-działania z rówieśnikami, przy odpowiednim wsparciu i w sprzyjających warunkach gabinetu logopedycznego, pokazuje zasadność całego procesu nabywania języka, wy-jaśnia konieczność żmudnego ćwiczenia poszczególnych sprawności. Daje szansę za-stosowania w praktyce tego, co zostało wypracowane indywidualnie, daje namiastkę prawdziwego życia, w którym role się zmieniają, nie ma stałej hierarchii ani zasady działania. Umożliwia zaspokojenie pierwotnej ludzkiej potrzeby, która odmieniła bieg historii i dzięki której nasi praprzodkowie zaczęli jednoczyć się we wspólnym działaniu.

Bibliografia

- Aleksandrak M. (2017). Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska. *Neofilolog*, 49(2), 163–177.
- Cieszyńska-Rożek J. (2022). *Neurologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Język*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Filipiak E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspek-tywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 15–38). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gacka E. (2019). Podejście interakcyjne rodzic-dziecko w terapii opóźnień rozwoju mowy. *Logopedia*, 48(1), 271–286.
- Grabias S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Granat A. (2014). *Podstawy interakcyjności w komunikacji językowej. Interakcje językowe z udziałem dzieci w wieku przedprzedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Haidt J. (2024). *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Libowski Ł. (2018). Józef Tischner, Inny. Eseje o spotkaniu. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 27(4), 259–264.
- Panasiuk J. (2021). Interakcyjne zachowania osób z afazją. *Logopedia*, 49(2), 121–151.

- Skuza A. (2016). Interakcje społeczne w procesie socjalizacji. *Forum Pedagogiczne*, 2(1), 225–257.
- Twardowski A. (2018). Rola rówieśniczego tutoring w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dzieci przedszkolnych z niepełnosprawnościami. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (15), 43–64.
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Zgółkowa H. (red.) (1998). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (t. 14). Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.

