

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica II (2012)

*Alicja Bodziony, Anna Brykczyńska-Strojny, Katarzyna Jabłońska,
Artur Jankiewicz, Małgorzata Madej, Elżbieta Pysz-Sagan*

Wczesne wspomaganie jako pomoc dziecku i rodzinie – na podstawie opisu pracy z dzieckiem.

Analiza postępów w rozwoju

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, nasza szkoła utworzyła Zespół Wczesnego Wspomaganie Rozwoju Dziecka, który działa od września 2005 roku.

Zgodnie ze wskazaniem Rozporządzenia jest to zespół wielospecjalistyczny zapewniający dzieciom zagrożonym nieprawidłowym rozwojem możliwość diagnozy, opieki i terapii od czasu stwierdzenia nieprawidłowości rozwojowych do podjęcia nauki w szkole. Pracują w nim pedagodzy, psychologowie, logopedzi, fizjoterapeuci i terapeuci komunikacji, zapewniając rodzicom i ich dzieciom profesjonalną pomoc i wsparcie. Jako zespół stanęliśmy przed trudnym zadaniem tworzenia i realizacji koncepcji pracy z małym dzieckiem nieprawidłowo rozwijającym się i jego rodziną. Obecnie obejmujemy opieką ok. 30 rodzin (w trzech równoległych podzespołach). Oferujemy dzieciom odpowiednio do ich potrzeb i możliwości: zajęcia indywidualne, zajęcia w diadzie lub małej grupie prowadzone przez pedagoga specjalnego, a także specjalistyczne konsultacje diagnostyczno-terapeutyczne z psychologiem, logopedą, terapeutą komunikacji, konsultacje fizjoterapeuty – szczególnie w zakresie doboru pozycji do różnych aktywności (zabawa, posiłek), uspołeczniające zajęcia grupowe (grupa ok. 10 dzieci), zajęcia w parach rodzic – dziecko modelowane przez terapeutów z wykorzystaniem metody ruchu rozwijającego W. Sherborne oraz zajęcia dla grupy rodziców prowadzone przez psychologów.

Rodzice biorą udział we wszystkich formach pracy z dzieckiem, chyba że aktualny cel dla konkretnej rodziny przewiduje inaczej (problemy separacyjne).

Praca w zespole polega na regularnych, cotygodniowych zajęciach z dziećmi poprzedzonych spotkaniem małego zespołu terapeutów, którego celem jest analiza realizacji programu w zakresie bieżących postępów, trudności, przewidywanych zmian.

Naszą pracę przedstawimy na podstawie historii pobytu w zespole Ani, dziewczynki, która trafiła do nas w wieku 3 lat, a opuściła go mając 7 lat.

Anię poznaliśmy jako trzyletnie dziecko z poważnymi zaburzeniami kontaktu i komunikacji. Przejawiało się to ignorowaniem obecności nieznanej osoby, poważnymi trudnościami w nawiązaniu i utrzymaniu kontaktu wzrokowego podczas

rutynowych czynności codziennych, brakiem reakcji na własne imię, brakiem reakcji na polecenia słowne, brakiem naśladownictwa.

Na zajęciach z terapeutą Ania dowolnie wybierała zabawki, np. ludziki, zwierzątka i bawiła się nimi w sposób schematyczny. W aktywności zabawowej dominowały proste manipulacje, segregowanie i sortowanie do pojemników. Pojawiał się gwałtowny sprzeciw (płacz, pisk, krzyk, fizyczna ucieczka) na każdą próbę skierowania jej uwagi na przedmiot wybrany przez terapeutę. Nie używała słów (brak werbalizacji). Śpiewne wokalizacje towarzyszyły niektórym zabawom manipulacyjnym. Rozwój ruchowy dziewczynki był adekwatny do jej wieku metrykalnego. Sprawnie poruszała się, bez trudu wspinała się aby zdobyć upatrzoną zabawkę, dobrze naśladowała gesty i ruchy, które ją zainteresowały, potrafiła kreślić linie proste i koliste, bazięła.

Najbardziej niepokojące były zarówno trudności w nawiązaniu satysfakcjonującego kontaktu z Anią, jak również ignorowanie przez nią języka (nie reagowała na słowo i nie mówiła). Zalecone przez nas badanie słuchu wykonane w poradni specjalistycznej wykluczyło niedosłuch. Przeprowadzone w wieku 5 lat badanie TK głowy również nie ujawniło żadnych zmian w obrębie OUN.

Zgodnie z rozporządzeniem i posiadaną opinią Ania otrzymała 2 godziny zajęć w tygodniu w formie cotygodniowych indywidualnych spotkań z pedagogiem i comiesięcznych konsultacji z psychologiem i logopedą. Wypracowana przez nasz zespół formuła zapewnia dodatkowo wszystkim dzieciom możliwość uczestniczenia w uspołeczniających zajęciach grupowych co pięć tygodni (w tym czasie rodzice biorą udział w zajęciach dla rodziców) – grupa bowiem w tym okresie rozwojowym spełnia ogromną rolę stymulującą i aktywizującą. Ania również zaczęła w niej uczestniczyć, lecz było to dla niej zbyt wielkie wyzwanie. Pobyt w sali z kilkorgiem dzieci powodował nasilenie wszystkich niepożądanych reakcji i zachowań zakłócających (krzyk, płacz, ucieczka, nadrucliwość) pracę grupy. W takiej sytuacji zrezygnowaliśmy z udziału dziewczynki w zajęciach grupowych, zamieniając je na indywidualne z prowadzącym ją terapeutą, w których główny akcent położyliśmy na: uważne podążanie za dzieckiem, nawiązanie podstawowego wzrokowego kontaktu, próby odczytania intencji dziecka, stymulowanie do naśladownictwa, zabawę naprzemienną, modelowanie zachowań rodziców.

Pierwszy rok pracy z Anią przyniósł wiele pytań i niewiele odpowiedzi. Podstawowa metoda pracy to ciągła obserwacja i analiza wszelkich działań oraz systematyczne spotkania zespołu. Wstępnie postawiona diagnoza nie była ostateczna, a duża dynamika zmian w tym okresie rozwojowym mogła wpływać również na zmianę spectrum zaburzeń.

Stało się dla nas jasne, że podstawowym problemem dziecka jest język – zarówno w sferze rozumienia, jak i mówienia. Niepożądane zachowania dziewczynki były wyrazem protestu przeciwko niezrozumiałej dla niej rzeczywistości językowej. Dlatego podstawowy akcent w terapii został położony na kontakt i komunikację, szczególnie w sferze rozumienia języka. Zgodnie z prawem rozwoju językowego rozumienie wyprzedza mówienie. Postawiliśmy na stymulację rozwoju języka bez „naciskania” za wszelką cenę na mówienie. Nie wywoływaliśmy głosek, nie stosowaliśmy specjalnych metod wspomagających komunikację oprócz wzmacniania komunikatów słownych naturalnymi gestami. Jednocześnie nagradzaliśmy wszelkie

przejawy komunikacji językowej wypływającej od dziecka. Każda sylaba, wypowiedziany wyraz (nawet niezupełnie zrozumiałe) były przez nas zauważane i pozytywnie wzmacniane. W zajęciach z pedagogiem akcent położyliśmy na wyraźne stawianie granic w zachowaniu oraz na stymulowanie naśladownictwa w zabawie.

Po kolejnym roku pracy zauważyliśmy wyraźne zmiany w zachowaniu Ani: spontanicznie nawiązywała kontakt wzrokowy z rozmówcą, partnerem interakcji, bacznie obserwowała innych (co i jak robią), sama zaczęła zwracać uwagę na intencje rozmówcy (uwaga dowolna), wypełniała proste polecenia słowne, zaczęła naśladować działania innych, pojawiła się potrzeba społecznego uczestnictwa. Ania podjęła kontakty z rówieśnikami, zaczęła bawić się z dziećmi, pojawiała się zabawa tematyczna, powoli zanikły zachowania niepożądane, zaczęła także „mówić”.

Najpierw pojawiły się pojedyncze słowa pełniące funkcję całego komunikatu, potem zlepki słowne i zaraz po nich pierwsze zdania proste często niepoprawne gramatycznie (fleksja, składnia) ale w pełni zrozumiałe dla rozmówcy. Podczas zajęć dyrektywnych na dłużej skupiała uwagę, pojawiały się zainteresowanie i potrzeba wspólnej aktywności. Można było ocenić jej funkcjonowanie poznawcze, które w sferze niewerbalnej okazało się właściwe dla wieku życia.

W miarę pojawiania się tych pozytywnych zmian powracaliśmy do koncepcji włączania dziewczynki w zajęcia grupowe. Kolejna próba powiodła się, gdy pojawiły się potrzeby społeczne i zanikły zachowania zakłócające. Lepsze rozumienie języka powodowało, że coraz lepiej wypełniała polecenia terapeuty, mogła i chciała rywalizować z innymi dziećmi, zaczęła nawiązywać kontakty i przyjaźnie z rówieśnikami. Powoli stawała się inicjatorem zabaw i aktywności grupy, lubiła przewodzić.

Jej orientacja w rzeczywistości językowej była coraz lepsza, także lepiej i więcej mówiła. Już nie tylko nazywała otaczający świat, ale próbowała odpowiadać na proste pytania, sama pytać i czerpać radość z obcowania z językiem. Jednak „ogarnięcie” przez Anię rzeczywistości językowej dotyczyło wyłącznie sytuacji – tu i teraz – było ograniczone miejscem i czasem, w którym aktualnie przebywała. W mowie dominowały rzeczowniki i bardzo proste konstrukcje składniowe. Wszelkie próby odrealnienia języka, np. pytanie o to, co robiła w domu, co będzie robić potem, w przedszkolu powodowały nasilenie trudności językowych – pojawiały się kłopoty z rozpoczęciem wypowiedzi, z poprawnością gramatyczną, z jakością składniową. Ania była wtedy bardzo niepewna, niespokojna, zdezorientowana, znów stawała się więźniem swojej ograniczonej kompetencji językowej.

W tym też czasie dziewczynka zaczęła uczęszczać do przedszkola w swoim miejscu zamieszkania. Niestety różnowiekowa, duża grupa przedszkolna stała się nazbyt wielkim wyzwaniem dla dziecka o niskim funkcjonowaniu językowym. Pozostawała na obrzeżach grupy, nie znajdując w niej pomocy i wsparcia, a poważnym skutkiem, jaki obserwowaliśmy był wzrost niepewności, oczekiwanie i unikanie trudności, obniżenie samooceny. Jednocześnie na naszych comiesięcznych zajęciach grupowych czuła się doskonale, widać było, że odpowiednia grupa wyraźnie stymuluje jej rozwój poznawczy i językowy. Dlatego kolejny rok (trzeci w ZWWR) Ania uczęszczała głównie na zajęcia grupowe – cotygodniowe zajęcia w grupie 4-osobowej, raz w miesiącu duży zespół 10-osobowy, oraz indywidualne zajęcia z psychologiem i logopedą. Zwiększono zakres oddziaływań logopedycznych (korygowanie, wspo-

maganie, stymulowanie rozwoju językowego) i zacieśniono współpracę z rodziną w tym zakresie (instruktaż, modelowanie zachowań, ćwiczenie).

W ramach pracy z pedagogiem specjalnym wprowadzono jako stały element – pracę z tekstem – dostosowaną do możliwości dziecka, np. aktywne słuchanie, ilustrowanie tekstów słyszanych za pomocą obrazu, słowa, zabawa w teatr. Podobny schemat zajęć zaproponowaliśmy dziewczynce w kolejnym, ostatnim roku pracy w zespole. Skoncentrowaliśmy się na języku, dojrzałości szkolnej i funkcjonowaniu społecznym.

Aktualnie Ania ma 7 lat. Potrafi dostosować swoje zachowanie do sytuacji społecznej (nie występują niekontrolowane wybuchy złości, krzyku, negacji), współdziałać w zorganizowanej grupie, zna i stosuje zwroty grzecznościowe, podejmuje rolę wyznaczoną przez lidera lub dorosłego w zabawie, innej aktywności, lubi dominować i narzucać swoje zdanie, chociaż w konkretnej sytuacji społecznej jest w stanie dostosować swoje zachowanie do potrzeb i oczekiwań otoczenia. W zakresie procesów poznawczych dominuje myślenie konkretno-obrazowe, wyraźnie pojawia się przyczynowo-skutkowe ujmowanie rzeczywistości, rozwijają się pojęcia stałości liczby i ilości. Zlicza 10 elementów. Nazywa i rysuje 3 kształty geometryczne, rysuje człowieka, zaznaczając stopy, dłonie i elementy twarzy. Z trudem wskazuje strony L, P. W zakresie języka rozumie i wykonuje dwuczłonowe polecenia słowne, sprawnie odpowiada na proste pytania, poprawnie nazywa rzeczy i czynności z bliskiego otoczenia. W mowie dominują rzeczowniki i czasowniki, pojawia się coraz więcej części mowy oznaczających cechy i relacje (przymiotnik, przysłówki, zaimki), język powoli „odrywa” się od ograniczeń czasu i przestrzeni – dotyczy zdarzeń i zjawisk niezwiązanych z sytuacją – tu i teraz – (pojawia się symbolizacja i myślenie językowe). Nie ma nieprawidłowości artykulacyjnych. Coraz częściej obserwujemy wypowiedzi wielozdaniowe, wyraźne są początki narracji, mowy opowieściowej, mowy kontekstowej i dialogu, chociaż w wypowiedziach złożonych występują błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), a w sytuacjach wymagających szybkiej i złożonej reakcji werbalnej widoczny jest agramatyzm, zakłócenia fluencji słownej.

Przedstawione funkcjonowanie Ani wyraźnie wskazuje, że największym jej problemem jest język w aspekcie rozumienia i mówienia. Pomimo ogromnych postępów, jakie poczyniła, poziom jej funkcjonowania językowego (niepełna kompetencja językowa, zdecydowanie poniżej wieku życia) nie daje gwarancji, że dziewczynka poradzi sobie w szkole masowej. Jednocześnie ogromny postęp (jaki wciąż się dokonuje), polegający na coraz lepszym opanowywaniu języka przez Anię, daje nadzieję na dalszy rozwój i wyrównanie tego deficytu. Jako zespół prowadzący dziecko sugerowaliśmy rodzicom, by pierwszy etap edukacji szkolnej Ania odbyła w placówce specjalistycznej, do której uczęszczają dzieci za specjalnymi potrzebami w zakresie przyswajania języka (szkole podstawowej dla dzieci z zaburzeniami języka o typie afazji). Taka decyzja wiązała się z ogromną pracą z rodzicami, którzy zdecydowani byli na asymilację córki w środowisku, w którym żyją. Po wielu trudnych rozmowach zdecydowali się umieścić Anię we właściwej dla trudności dziecka placówce specjalistycznej.

Nasz głos w sprawie zespołów wczesnego wspomagania rozwoju

Zespoły ZWWR stały się naturalnym sprzymierzeńcem rodzin dzieci zagrożonych nieprawidłowym rozwojem – rozszerzyły możliwość poszukiwania specjalistycznej pomocy również w placówkach edukacyjnych. Dzieci z poważnymi zaburzeniami (uszkodzenie OUN, zaburzenia genetyczne, zespoły zaburzeń) i związanym z nimi zazwyczaj znacznym lub głębokim upośledzeniem umysłowym, które pozostają pod opieką zespołów WWR powinny być po ukończeniu 3 lat obejmowane edukacją specjalną (przedszkola specjalne, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze prowadzone przez szkoły specjalne). Zapobiegłoby to jednoczesnemu korzystaniu z zajęć w kilku placówkach prowadzących WWR, bez jednolitej wizji ścieżki edukacyjno-terapeutycznej.

Konieczne jest zapewnienie szerszego dostępu do zespołów WWR dla dzieci takich jak Ania, u których nieprawidłowości rozwojowe wykrywane są ok. 3 r.ż. Wtedy uzyskamy wystarczająco dużo czasu (od 3 r.ż. do podjęcia nauki w szkole) na rewalidację, lub dogłębną, wieloprofilową diagnozę i poszukiwanie optymalnej ścieżki edukacyjnej. Naszym zdaniem uznanym kryterium kwalifikującym dziecko do zespołu WWR powinny być wszelkie opóźnienia i zaburzenia mowy i języka u dzieci, które ukończyły 3 rok życia.

Early support as helping a child and family – a case study

Abstract

The main aims of the Early Support of Child Development include: early diagnosis of disorders, stimulation of child development, therapy, supporting and modelling the attitude of parents of children threatened by anomalous development or improperly developing. On the basis of a case study we will present the model of the Team of Early Support of Child Development (ZWWR) working at Primary School No. 150 in Krakow based on close cooperation of specialists (weekly discussions of current problems of children, constant verification of the aims and diagnosis).

Ania came to ZWWR at the age of four and was diagnosed with the disorder of contacts and communication (suspicion of disorders of autistic character). She could not speak, did not make eye contact, did not follow verbal instructions, frequently reacted with anger. She played in a non-specific way producing sounds that were unintelligible for others.

During the first year of her stay in the Team a speech therapist, psychologist and pedagogue worked with her on an individual basis. She took part in group activities once a month. In the following years the meetings with a speech therapist and a psychologist took place on an individual basis, but classes with a pedagogue were conducted in a group.

Initially, parents participated in the meetings. With the course of time they were present only during some individual consultations. In the work with family, the focus was on following Ania's initiative, naming and clear setting of limits and expectations. The main principle was to strengthen the parental competencies and to model playing with the child. Contemporarily, Ania takes up all suggested activities. She likes playing with children, is eager to talk and sing. She has applied to school for children with aphasia-type disorders.