

**Program
emocionalnog
poticanja
govorno-jezičnog razvoja**

Intenzivni program
za roditelje i obitelji, terapeute
te edukatore

**Stanley I. Greenspan, dr. med
Diane Lewis, logoped**



OSTVARENJE

Biblioteka
LOGOPEDIJA

Naslov izvornika:
“The Affect-Based Language Curriculum (ABLC): An Intensive Program for Families, Therapists, and Teachers”

Copyright © 2002 by the Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL)

First published in the United States by the Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL), Bethesda, MD, USA

© Za hrvatsko izdanje: Ostvarenje d.o.o.

Prevele: Ilona Posokhova, prof. logoped i Gorana Horvat, prof. soc. pedagog

Lektura: Martina Sviben

Obrada i prijelom: Ostvarenje d.o.o.

Tisak: Kratis d.o.o.

I. izdanje: travanj, 2004..

Nakladnik:

OSTVARENJE d.o.o., Donji Vukojevac 12, 44272 Lekenik
tel/fax: 044 732-228, 732-230
<http://ostvarenje.crolink.net>
ostvarenje@hi.hinet.hr

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i sveučilišna knjižnica - Zagreb

UDK 376.36-053.2
159.922.76

GREENSPAN, Stanley I.

Program emocionalnog poticanja govorno-jezičnog razvoja : intezivni program za roditelje i obitelj, terapeute te edukatore : Stanley I. Greenspan, Diane Lewis / <prevela Ilona Posokhova>. - Zagreb : Ostvarenje, 2004. - (Biblioteka Logopedija)

Prijevod djela: The Affect-Based language Curriculum. - Bibliografija.

ISBN 953-6827-19-0

1. Lewis, Diane

I. Jezično-govorni poremećaji -- Djeca -- Terapija

440317077

ISBN: 953-6827-19-0

Za
Nency, Elizabeth, Jakea & Sarah
i
Mayu

Zahvale

Željeli bismo zahvaliti Katharine Trauber za napor koji je uložila u pripremanje ovoga rukopisa. Hvala Joanne Hanson, profesorici logopedije za njene ideje za tematske aktivnosti za Primijenjeni Floor Time, razine D1 i D2, Teeryju Koslowskom koji je napisao dio Senzorička priprema, a također mr. sc. Cindy Harrison, reg. CASLPO, mr. sc. Sherri Cawn, logoped i Monici Osgood, ravnateljici Celebrate the Children za njihova vrijedna mišljenja u pogledu rukopisa. Također želimo zahvaliti Jan Tunney, Sarah Miller, Sue Morrison i Sharon Markus za njihovu pomoć u pripremanju rukopisa i podržavanje ovoga rada.

Osobito želimo zahvaliti mnogim obiteljima s kojima smo imali privilegiju raditi. One su uvelike pridonijele idejama koje su predstavljene u ovom programu.

Sadržaj

- I. Uvod
- II. Teorijski temelji ABLC programa: uloga emocija i emocionalnih interakcija u razvoju jezika
- III. Program emocionalnog poticanja govorno-jezičnog razvoja: pregled i model
- IV. Definicije središnjih područja i razina ABLC programa
- V. Vještine i liste provjere
 - a. Liste vještina
 - b. Procjena: liste provjere
 - c. Uzorak liste provjere koju su ispunili roditelji
- VI. Praktična primjena
 - a. Sustavno podučavanje
 - i. Upute
 - ii. Strategije poučavanja
 - iii. Prikaz slučajeva.
 - b. Primijenjeni Floor Time
 - i. Definicije
 - ii. Upute
 - iii. Prikaz slučajeva
 - c. Primijenjeni Floor Time i Floor Time s vršnjacima
 - d. Floor Time
 - i. Osnovna načela

- ii. Šest razvojnih razina
 - iii. Formular za praćenje Floor Timea
 - e. Visoko afektivne situacije učenja
 - i. Opis
 - ii. Formular za praćenje visoko afektivnih situacija učenja
- VII. Planovi
- VIII. Napravite bilježnicu
- IX. Organizirajte prostor i materijale
- X. Korisni savjeti
- XI. Dodaci
 - A. Senzorička priprema
 - B. Oralno-motorička intervencija
 - C. Augmentativna komunikacija
 - D. Igračke i oprema
 - E. Vokabular
 - F. RIO model
- XII. Bibliografija
- XIII. CD-ROM

I

Uvod

Uvod

Svrha Programa emocionalnog poticanja govorno-jezičnog razvoja (op. prevod.: originalni naziv na engl. Affect-Based Language Curriculum, ABLC) je pružiti obiteljima, terapeutima i edukatorima sustavni, intenzivni program temeljen, kako na novim uvidima, tako i na tradicionalnim znanjima o razvoju komunikacije i jezika. Program upotrebljava emocije i ophođenje u ugodnim dvosmjernim recipročnim interakcijama kao osnovu za razvoj oponašanja, pragmatike, te receptivnog i ekspresivnog jezika.

ABLC program podrazumijeva partnersku suradnju između članova obitelji i stručnjaka koji rade zajedno kao tim. Iako se u poglavljima koje slijede obraćamo roditeljima, primjeri vrijede za sve stručne kolege, kao što su logopedi, edukatori, psiholozi, stručnjaci za mentalno zdravlje, okupacioni terapeuti i dr.

ABLC program uključuje mnogo komponenti. Prikazuje komunikacijske i jezične vještine ili sposobnosti kojima dijete treba ovladati u određenoj dobi. Te vještine ili sposobnosti su grupirane prema tome što se treba očekivati u prvih devet mjeseci života, u drugih devet mjeseci i tako dalje. Te vještine i sposobnosti obuhvaćaju više područja, a ne samo receptivni i ekspresivni jezik. One uključuju osnove komunikacije i jezika to jest građevne blokove funkcionalne i smislene upotrebe jezika. Tako, obuhvaćaju sposobnost za uključivanje i predverbalno interaktivno gestikuliranje, uključujući emocionalno signaliziranje i pragmatiku, a također i oponašanje. U te temeljne vještine su ugrađene sposobnosti za semantiku i pragmatiku, kao i početne razine kreativnog razmišljanja i prosuđivanja. Ponudili smo *Liste provjere* kako biste mogli određivati gdje se određeno dijete nalazi u odnosu na to kako je ovladalo tim vještinama i sposobnostima. Popunjavajući *Liste provjere* imat ćete mogućnost promatrati koje su dobno očekivane vještine i sposobnosti u svakoj kategoriji savladane, a koje ne. Program za određeno dijete će se onda moći usmjeriti na one njegovoj dobi odgovarajuće vještine na kojima treba raditi. Djetetov program će započeti od upravo one temeljne sposobnosti kojom to dijete još nije ovladalo i pomagati mu da se penje po svojoj jedinstvenoj razvojnoj ljestvici.

Usmjerenje ovog programa je jedinstveno razvojno u tome kako pomaže obiteljima i stručnjacima-praktičarima razumjeti gdje se određeno dijete nalazi na

karti razvoja i na što se treba usredotočiti kako bi napredovalo do sljedećih razina, da bi mu se pomoglo da teži prema odgovarajućim sposobnostima.

Program pristupa tako da pomaže djetetu ovladati tim sposobnostima na mnogo različitih i međusobno povezanih načina, koji uključuju, kako dinamičke emocionalne interakcije, tako i sustavne razvojne vještine. Primjerice, program uključuje Sustavno podučavanje (što pruža znatnu strukturiranost), Primijenjeni Floor Time (koji omogućuje djetetu da uvježbava svoje vještine na emocionalno značajan, interaktivni problemsko-funkcionalni način) i Floor Time (koji pruža priliku za spontanu i kreativnu primjenu istih sposobnosti). Pristup također naglašava smislene interakcije unutar svih komponenti učenja.

Logopedi i klinički stručnjaci koji osiguravaju stručnu konzultaciju i vođenje Floor Timea te stvaranje obuhvatnog Razvojnog, individualno-diferencijalnog, temeljenog na odnosima (RIO, op. prevod.: originalna engl. kratica je DIR) programa, mogu pomoći obiteljima primijeniti Program afektivnog poticanja govorno-jezičnog razvoja. On potiče odraslu osobu da se stalno služi emocijama i ophođenjem kao osnovom za poučavanje specifičnim jezičnim vještinama. Emocija (afekt) je presudna za mnoge elemente usvajanja i upotrebe jezika, više nego što se tradicionalno shvaćalo. Primjerice, upravo emocija omogućuje dojenčetu da se svrhovito glasa. Prvi svrhoviti glasovi su afektivni glasovi – glasanje koje je odgovor na glasanje roditelja – a pokazuje radost, veselje, ushićenje i interes. Semantika dolazi iz emocionalnih značenja i društvenog konteksta. Sintaksa i gramatika dolaze iz priključivanja emocije interakcijama koje stvaraju osjećaj "namjernosti" i povezuju radnje s "objektima". Bez emocije i ophođenja, kao osnove, djetetu će biti teško razviti svrhoviti i smisljeni jezik.

Zapravo, kao što ćemo detaljnije pokazati u poglavlju o teorijskim osnovama ABLC programa, emocionalne (ili afektivne) interakcije napreduju kroz niz faza u ranim godinama i pri tome organiziraju osnovne sposobnosti djeteta u razvoju da komunicira sa svojom okolinom (vidi Greenspan i Wieder, *Dijete s posebnim potrebama*, 2003.; Greenspan, *Razvoj zdravih umova*, 2004. i *The Growth of the Mind*, 1997.).

Glasovi se, primjerice, početno stvaraju putem sinkroniziranih vokalizacija kao dio prve faze, "samoregulacije". U drugoj fazi, "ophođenje", glasovi postaju dijelom intimnog odnosa s doživljajem zadovoljstva, kada beba radosnim glasanjem odgovara na ugodno glasanje roditelja (sada je to dio izražavanja specifičnog sklopa emocija). Na trećoj razini, "svrhovite komunikacije", glasanje dobiva još veću namjeru i postaje dio dvosmjernih, povratnih, afektivnih ili emocionalnih recipročnih razmjena. Osim što odražavaju bebinu rastuću sposobnost da stvara (i obrađuje) više glasova i mnoštvo recipročnih vokalizacija putem emocija, pokazuju njenu želju da se služi glasovima i drugim gestama za iskazivanje raznih potreba, osjećaja, interesa i slično. Zašto bi se inače služila različitim glasovima ili, kasnije, riječima? Prema našim zapažanjima, djeca s poremećajima autističnog spektra su počela smisljeno upotrebljavati glasove i riječi te gramatički pravilne rečenice tek nakon što smo im pomogli da nauče doživljavati i izražavati svoje osjećaje i želje na smislen, interaktivan način (npr., gurati

odraslog prema vratima koja u više navrata pokušavaju otvoriti ili zatvoriti uz riječi: "Idi van, tata."). Dvosmjerna razmjena emocija, glasova te, konačno, riječi i rečenica potiče druge jezične komponente. A što je još važnije, djetetova rastuća sposobnost razmjenjivanja raznih osjećaja ili emocija s roditeljem ili odgojiteljem omogućuje mu da bude "svrhovito" i tako se služi glasovima i, kasnije, riječima sa svrhom i, još kasnije, značenjem.

Na četvrtoj razini, "rješavanje problemskih situacija i stvaranje osjećaja o sebi", djeca se uključuju u duge lančice dvosmjernih komunikativnih problemskih interakcija (npr., uzajamno reguliranih, recipročnih, afektivnih razmjena). Sada, složene komunikativne geste služe tome da dijete istražuje i upoznaje svoj svijet te rješava probleme unutar njega. Prije nego se počne do značajne mjere služiti riječima, u njega se već stvara složeni sustav komunikacije, koji oblikuje znanje o svijetu, koje će kasnije iskazivati riječima, a također i afektivnim gestama. U toj dobi, beba se služi vlastitim osebnim jezikom, često kao dijelom dvosmjernih emocionalnih razmjena da bi iskazivala specifične potrebe i želje. Konačno, ti uzorci počinju služiti stvaranju dvosmjernih verbalnih razmjena ("Soka!" ... "Ne, sada!").

Na petoj i šestoj razini, "stvaranje ideja i "logičko povezivanje ideja", iz djetetovih emocija (npr., želja i osjećanja) niču simboli izraženi riječima ili maštovitom igrom pretvaranja. Konačno, dijete se služi emocijama za stvaranje logičkih i apstraktnih verbalnih pojmova. Tih šest razina, na koje se usredotočuje ovaj program, osnova su za više razine apstraktnog razmišljanja i prosuđivanja, uključujući uzročno-posljedično razmišljanje, razmišljanje u sivim nijansama i promišljanje unutarnjeg standarda i osjećaja o sebi.

Afektivne ili emocionalne interakcije na svakoj od tih razina, ne samo da potiču govorno-jezični razvoj, već i druga razvojna područja. Primjerice, afektivno gestikuliranje vodi prema pokazivanju prstom i drugim složenim svrhovitim motoričkim gestama, kao i prema prvom osjećaju za uzročnost. Što je još važnije, emocije omogućuju umu da povezuje različita razvojna područja, kao što su vještine pamćenja, motorike, vizualno-prostornog orijentiranja i jezika. Zamislite dijete koje uči koristiti afektivne signale za iskazivanje svojih "namjera" ili "želja". Ono vodi tatu prema vratima ili se služi emocionalnim gestama da pokaže kako želi izaći van. U toj interakciji ono upotrebljava afektivnu ili emocionalnu namjeru kako bi se istodobno služilo svojim motoričkim gestama (vuče tatu), vokalnim gestama (glasa se ili koristi riječ "otvori"), vizualno-prostornim vještinama (s jednog mjesta se premješta na drugo), kognitivnim vještinama ("Da bih mogao van, trebam otvoriti vrata.") i pamćenjem (toga kako je vani zabavno). Takva, emocijama usmjerena, iskustva učenja koja uključuju mnogo raznih sposobnosti, omogućuju različitim područjima uma da rade zajedno.

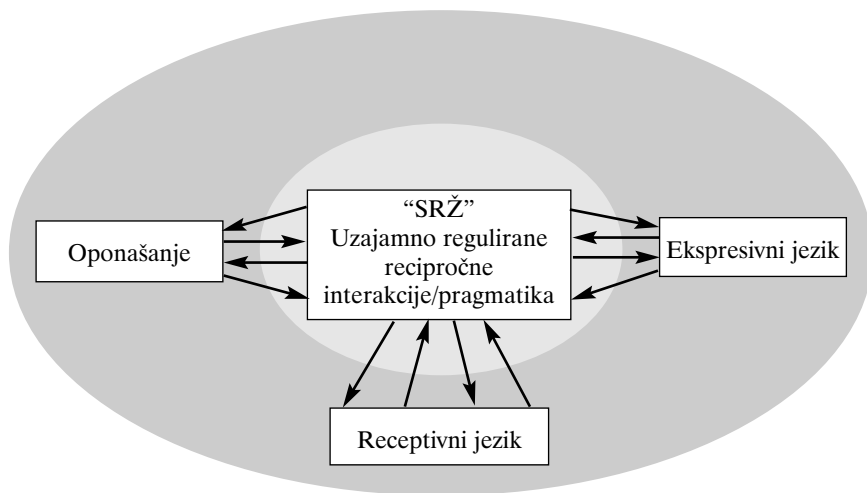
Mnoga djeca s posebnim potrebama mogu imati izolirane vještine koje nisu dio integriranog mentalnog tima (kao u djeteta koje se sjeća priče, ali ne može je prikazati u igri ili pričati o njoj). Zbog toga je izuzetno korisno raditi na afektivnim interakcijama, dok istodobno radimo na razvoju jezika, motorike, spoznaje ili vizualno-prostornih vještina.

Nedavno smo pokazali da kada radimo na emocionalnim interakcijama i signaliziranju, podgrupa djece s poremećajima autističnog spektra može naučiti ophoditi se s drugima, funkcionalno se služiti jezikom, kreativno razmišljati, uživati u druženju s vršnjacima i dobro akademski napredovati u razredima s redovnim programom osnovne škole.¹

Program emocionalnog poticanja govorno-jezičnog razvoja (ABLC)

Kada smo shvatili da su emocije i ophođenje gorivo koje pokreće razvoj čak i temeljnih jezičnih vještina, odlučili smo stvoriti inovativni i jedinstveni program koji bi slijedio taj teorijski okvir. Kao što ćete vidjeti u tekstu, na svakom koraku u ABLC programu, pozornost se obraća na stvaranje okolnosti u kojima je dijete zaokupljeno nekom ugodnom aktivnošću, prije nego ga poučavamo novoj jezičnoj vještini. Također, na svakom koraku odrasla osoba uspostavlja i održava dvosmjerne krugove emocionalne komunikacije s djetetom.

Sljedeći dijagram prikazuje bit povezanosti između ophođenja, dvosmjernog emocionalnog signaliziranja (uzajamno reguliranih recipročnih interakcija i pragmatike) te razvoja imitativnih, receptivnih i ekspresivnih jezičnih vještina.



ABLC program pruža pristup koji, poput mosta, povezuje Floor Time (vidi Greenspan i Wieder, *Dijete s posebnim potrebama*, 2003.) i razvojno temeljenu logopedsku terapiju. Taj "most" je mnogoj djeci neophodan jer učenje predstavlja za njih veliki izazov. Potrebna im je znatna motivacija u situaciji individualnog rada. Djeca kojoj je namijenjen ABLC program su sva djeca s teškim zaostajanjima ili poremećajima u govoru, jeziku i/ili komunikaciji, kojoj je potreban intenzivan

sustavni pristup koji će im pomoći da bolje uče, komuniciraju i djeluju, te ugodno i smisleno sudjeluju u životnim izazovima. Također je namijenjen djeci s poremećajima autističnog spektra ili pervazivnim razvojnim poremećajima, a isto tako i djeci s globalnim zaostajanjem u razvoju, djeci s Downovim sindromom, cerebralnom paralizom i drugim teškoćama u razvoju.

Dok mnoga djeca s posebnim potrebama zahtijevaju naglasak na jezik, neki će biti u stanju raditi na jezičnim vještinama bez posebnog govorno-jezičnog programa, odnosno samo pomoću spontanih, dinamičkih interakcija i odnosa (npr., Floor Timea). Drugi će, međutim, trebati poseban, intenzivan govorno-jezični program, kao što je Program afektivnog poticanja govorno-jezičnog razvoja (ABLC). Za djecu s raznim teškoćama u razvoju ABLC treba biti dio obuhvatnog programa čija je osnova Razvojni, individualno-diferencijalni, na odnosima temeljeni pristup (RIO). (Radi više informacija o obuhvatnom RIO pristupu i tehnikama Floor Timea, vidi Dodatak F, *Dijete s posebnim potrebama* /Greenspan i Wieder, 2003. u izdanju Ostvarenja, Lekenik/, *Clinical Practice Guidelines Interdisciplinarnog konzilija za poremećaje u razvoju i učenju* /2000./ i video tečaj ICDL-a na temu RIO pristupa i tehnika Floor Timea. Knjiga se može nabaviti na <http://ostvarenje.crolink.net>, a posljednja dva na <http://www.icdl.com>).

Obuhvatni RIO pristup uključuje usmjeravanje na djetetove funkcionalne razvojne sposobnosti (R), *individualne* razlike u procesima obrade (I) te na interakcije i *odnose* (O). Uključuje intenzivni kućni program, a također i razne terapije i edukativne te biomedicinske intervencije. Kućni program uključuje Floor Time, polustrukturirano rješavanje problemskih zadataka i motoričke, te senzoričke aktivnosti, a također i igranje s vršnjacima. Program afektivnog poticanja govorno-jezičnog razvoja može poslužiti kao opcija za jezičnu komponentu polustrukturiranog, problemskog elementa tog rada. Također može poslužiti kao polustrukturirana, problemska komponenta edukacijskog programa u vrtiću, školi ili u kućnom podučavanju.

ABLC-om se, međutim, ne treba služiti kao zamjenom za obuhvatni program (npr. RIO pristup) ili ga zabunom prepoznati kao takav program.

Čitatelj će primijetiti da se Floor Time (gdje odrasla osoba slijedi djetetovo vodstvo i stvara prilike za interakciju, komunikaciju i razmišljanje, na temelju djetetovih prirodnih emocija i interesa) preporučuje kako u obuhvatnom programu (RIO-u), tako i u ABLC-u. Preporučuje se u oba slučaja kako bismo naglasili da je u svim intervencijama s djetetom važno slijediti njegovo vodstvo i upregnuti njegove emocije te interese. Također, većina djece uistinu trebaju više Floor Timea kao dio njihova obuhvatnog ukupnog programa, nego što preporučujemo za govorno-jezičnu komponentu. Drugim riječima, određena količina Floor Timea mora biti sastavni dio rada na poticanju govora i jezika, ali dodatni Floor Time treba biti dio sveukupnog programa.

U ABLC-u se preporučuju različite razine strukturiranosti u obliku Sustavnog podučavanja i Primijenjenog Floor Timea. U početku, ovisno o djetetovim razvojnim mogućnostima, neka će djeca trebati mnogo strukturiranog podučavanja i primijenjenog Floor Timea, dok će druga trebati vrlo malo. Cilj je

pomoći svoj djeci da napreduju prema spontanoj, afektivno temeljenoj komunikaciji. Za djecu koja trebaju više prakse da ovladaju osnovama, kao što je oponašanje ili određene oralne motoričke vještine, ponudili smo sustavne upute za podučavanje. Međutim, kao što ćemo kasnije naglasiti, sustavno se podučavanje treba primjenjivati kao dio dinamičkih interakcija koje mobiliziraju emocije i vode u Primijenjeni Floor Time i Floor Time. Ironično, djeca koja početno trebaju više sustavnog podučavanja i primijenjenog Floor Timea kako bi naučila oponašati, također će trebati najspontaniji i najemocionalniji Floor Time kako bi naučila uključivati se, ophoditi i komunicirati.

Vrijeme trajanja ABLC-a će varirati ovisno o djetetovim razvojnim potrebama i sveukupnom programu. Neka će djeca trebati dva sata dnevno, dok će druga trebati mnogo manje. Očito je da će djetetov sveukupni raspored, uključujući i uravnoteživanje njegovih različitih terapijskih zahtjeva, odrediti koliko vremena unutar obuhvatnog programa treba posvetiti govorno-jezičnoj komponenti.

ABLC program se sastoji od cijelog niza komponenti, uključujući Senzoričku pripremu, Sustavno podučavanje, Primijenjeni Floor Time, Oralno-motorički program i Dodatna komunikacijska sredstva. To omogućuje sastavljanje individualiziranog intenzivnog programa ovladavanja govorno-jezičnim vještinama. Svaki je program prilagođen zadovoljavanju potreba specifičnog djeteta i možda neće uključivati svaku od gore navedenih komponenti. ABLC program je namijenjen djeci koja se prema svojem jezičnom i komunikacijskom razvoju nalaze između 0 i 48 mjeseci.

ABLC je osobito važan i zato što je u radu s djecom s posebnim potrebama, uključujući poremećaje autističnog spektra, poseban izazov potaknuti razvoj sposobnosti kojima je najteže ovladati. To su sposobnosti komuniciranja sa svrhom i značenjem, sposobnosti upotrebljavanja jezika za razmišljanje i rješavanje problemskih situacija (a ne za memoriranje), sposobnosti stvaranja zaključaka i kreativnost, te sposobnosti komuniciranja i pregovaranja unutar intimnih odnosa. Tim sposobnostima je moguće ovladati samo putem programa koji, uz specifične jezične vještine, naglašava ophođenje i dvosmjerne emocionalne interakcije. Pogledajmo sljedeća dva primjera.

Suzana je trogodišnjakinja koja može ponavljati nekoliko riječi. Njen logopedski program je usmjeren na oponašanje glasova i riječi, ali ona je veoma samozadubljena djevojčica koja gleda u mamu ili tatu samo djelić sekunde, a zatim zuri u nežive predmete. Zato, za Suzanu, primarni cilj treba biti pomaganje da se uključi i sudjeluje u dvosmjernim interakcijama. Recipročno emocionalno gestikuliranje je za nju najveći i najteži izazov. Ona treba raditi na toj razvojnoj sposobnosti istodobno s radom na oponašanju novih glasova i riječi.

David je četverogodišnjak koji poznaje sva slova i brojeve te ima veliki vokabular vizualnog čitanja. On može recitirati cijele priče, ali ne može voditi dugi, kreativni razgovor s mnogo dvosmjernih razmjena ideja (može verbalizirati svoje zamisli, ali ignorira zamisli druge osobe). Nije sposoban za kontinuirani tijek

recipročnog emocionalnog signaliziranja. Umjesto toga, sklon je govoriti monotonim glasom, usredotočuje se na nežive objekte i uključuje se samo u kratke praskove interakcija s drugim ljudima oko konkretnih potreba, poput dobivanja hrane. Ignorira vršnjake. Njegov se logopedski program usredotočuje na stvaranje dužih rečenica i učenje društvenih iskaza, te na strukturirane aktivnosti, umjesto na dvosmjernu upotrebu jezika.

Ali Davidu očito treba više rada na osnovama recipročnog emocionalnog signaliziranja i gestikuliranja, te na kreativnoj i dvosmjernoj upotrebi jezika. Morat će ovladati tim osnovama, kako bi postao sposoban za uistinu funkcionalni jezik i kreativno, logičko razmišljanje i rasuđivanje (npr., sposobnost zaključivanja).

U psihologiji, filozofiji i logopediji postoji duga povijest i mnogo suvremenih radova koji se bave emocionalnim, socijalnim, pragmatičkim i kontekstualnim aspektima jezika. Od konceptualnih fundamentalnih radova Volosinova, Vygotskog, Wittgensteina, Strawsona, Austina, Gricea, Searlea i Brunera do istraživanja Batesa, Blooma, Browna, Hallidaya, Dorea, Prizanta i Wetherbyja neprestano se naglašavao i sve bolje osmišljavao emocionalni i društveni kontekst unutar kojeg se razvijaju predsimbolički i simbolički aspekti jezika. Kao što ćemo objasniti u teorijskom poglavlju, postoji također impresivna literatura o važnosti emocionalnih interakcija za sveopći kognitivni i društveni razvoj. Izazov je bio otkriti specifične razvojne puteve kroz koje emocije vrše svoj utjecaj. U ranim 70-tim jedan od nas (Greenspan) i njegovi kolege (uključujući Reginalda Lourie i Serenu Wieder) počeli su proučavati specifične psihološke mehanizme i razvojne puteve kroz koje afekt ili emocije utječu na spoznavanje i govor u beba i djece koja se razvijaju u skladu s dobnim očekivanjima, zatim u one s visokim stupnjem psihosocijalnog rizika i s teškoćama u razvoju (npr., poremećajima autističnog spektra). Osobito smo proučavali to kako rane transformacije u emocionalnim interakcijama između beba, djece i njihovih roditelja i odgojitelja vode prema sposobnosti upotrebljavanja govora i jezika za kreativno razmišljanje i prosuđivanje (npr., stvaranje zaključaka). Također smo radili na stvaranju kliničkih strategija za poticanje jezičnog, kognitivnog i socijalnog razvoja beba i djece sa širokim rasponom poteškoća.³

Pojavljuje se mnogo sve dinamičnijih i interaktivnijih intervencijskih pristupa razvoju jezika i komunikacije. Primjerice, rad Barry Prizanta i Amy Wetherby, te njihov SCERTS model usredotočuje se na društvenu, komunikativnu, emocionalnu, regulativnu i transakcijsku podršku.² Prizant i Wetherby su pioniri u mnogim široko upotrebljanim konceptima uloge pragmatike u komunikaciji. Hanen Program, koji se fokusira na uvježbavanje obitelji također ima snažnu dinamičku orijentaciju i naglašava neke od istih temelja, kao što je slijeđenje djetetovih prirodnih interesa (kao u našem Razvojnom, individualno-diferencijalnom, na odnosima temeljenom, RIO, modelu - vidi Dodatak F) kao osnove za poticanje komunikacije. Niz vodećih kliničara i istraživača, kao što je Sima Gerber iz Queens koledža u New Yorku (kao i Prizant te Wetherby),

podržavaju i zastupaju razvojni model jezika, koji se fokusira na razvojnim temeljima jezika i komunikacije u dinamičkom interaktivnom kontekstu.

Osim toga, niz vrhunskih kliničkih stručnjaka i istraživača koji rade s poremećajima autističnog spektra formulirali su temeljne pristupe širokog raspona koji uključuju komponente jezika i komunikacije. Ti pristupi teže miješanju elemenata, odnosno dinamičkih sa strukturiranim, bihevioralnim elementima. Neki od tih pristupa su modifikacije veoma strukturiranih ABA pristupa, u pravcu spontanijih i dinamičnijih interakcija. Uglavnom, u tim pristupima postoji trend prema sve većem cijenjenju dječje potrebe za uvježbavanjem vještina u dinamičkom, interaktivnom, spontanom kontekstu. To su pristupi koji uključuju Denverski model, koji je stvorila Sally Rogers, Pivotal Response Training (Trening ključnih odgovora) autorice Laure Schreibman, Natural Language Paradigm (Prirodnu jezičnu paradigmu) Lynne i Roberta Koegelovih te Peer-Mediated Learning (Učenje putem posredovanja vršnjaka) autora Phila Straina.⁴

ABLC program, prikazan u ovoj knjizi, proširuje i sistematizira ulogu smislenih emocionalnih interakcija kao središta govorno-jezičnog razvoja. Temelji se na razumijevanju toga kako djeca razvijaju sposobnosti uključivanja, ophođenja, smislenog komuniciranja i upotrebljavanja jezika i ideja na raznim stupnjevima kreativnog i logičkog razmišljanja te prosuđivanja (vidi Greenspan, *Stvaranje zdravih umova*, 2004. i Greenspan, *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*, 1997.).

ABLC program kombinira potrebu za strukturom s potrebom za afektivnim izazovima u svrhu mobilizacije smislene interakcije i komunikacije u raznim situacijama. Osim toga, to je i program koji se može intenzivno provoditi kod kuće, u obitelji, sudjelovanjem roditelja i drugih osoba koje vode brigu o djetetu, tako da se jezični razvoj ne fokusira isključivo na seanse logopedске terapije i školu, već se također sustavno i dinamički provodi kod kuće. Zato, ABLC program može dopunjavati ili biti ugrađen u tradicionalne razvojno usmjerene terapijske i edukacijske intervencije.

Kao što je rečeno, polje rada s djecom s posebnim potrebama i jezičnim teškoćama kreće se u pravcu prepoznavanja važnosti dinamičkih interakcija u pomaganju djeci da ovladaju ophođenjem, interakcijama i komunikacijom. ABLC program pokušava potaknuti taj trend proširujući, sistematizirajući i izravno prikazujući kako roditelji, edukatori i terapeuti mogu upotrijebiti afektivno temeljeni pristup razvoju jezika kako u intenzivnom kućnom programu, tako i u izravnom terapijskom te edukacijskom radu.

Jedinstvenost ABLC programa

Kako bismo djetetu pružili priliku da ovlada temeljnim i naprednim jezičnim komponentama, naglasili smo niz jedinstvenih crta ABLC programa. Najvažnija crta ovog novog programa je usmjerenost na osnove jezika koje su ugravirane u rane odnose i predverbalne afektivne razmjene. Program se također fokusira na

tradicionalne komponente jezika, kao što su fonologija, sintaksa, gramatika i semantika. Međutim, nadilazi tradicionalne pristupe i također se usredotočuje na reflektivno i apstraktno razmišljanje. Uključuje rad na razinama koje vode prema sposobnostima, kao što su sposobnost stvaranja zaključaka i sposobnost kreativnog razmišljanja.

Ovaj će inovativni program omogućiti djeci da rade na svim elementima koji su važni za usvajanje i upotrebu jezika na funkcionalni te smisleni način. Te karakteristike programa su osobito značajne u ovo doba kada mnogi pristupi djeci s posebnim potrebama ih podučavaju samo pojedinim jezičnim elementima pri čemu se oslanjaju na memoriranje i ponavljanje. Takvi pristupi, iako potiču u djece određene sposobnosti, uopće ne razvijaju, kao što je gore navedeno, sposobnost za svrhovitu, promišljenu i apstraktnu komunikaciju.

Obično djeca ne usvajaju jezik iz gotovih tekstova ili uputa. Usvajaju ga u dinamičkim afektivnim razvojnim iskustvima. Djeca s posebnim potrebama često trebaju više prakse, ali nikako ne trebaju potpuno drugačiji način učenja. Trebaju više prakse u kontekstu afektivno temeljenog pristupa. Ponekad im je potrebna pomoć uz upute i ponavljanje, ali sve to mora biti u okviru rada na dinamičkim interakcijama.

ABL program naglašava susret s djetetom na njegovoj razvojnoj razini, stvaranje dinamičkih interakcija i pomaganje djetetu da se uspinje prema sve višim i višim razinama jezika i razmišljanja. Program se također fokusira na sustavno učenje koje uključuje strukturu, kao što je davanje uzora i uputa. Na neki način, program pruža djetetu jezična sredstva te upreže njegovu motivaciju i želju za komunikacijom, a također njegovu prirodnu težnju da se služi riječima za razmišljanje i rješavanje problemskih situacija. Mnoga djeca trebaju oboje: strukturiranost i spontanu dinamičku interakciju, ali rijetko to dvoje i dobivaju.

Naprimjer, djeca koja ne mogu bez poteškoća oponašati i/ili ne mogu spontano ovladati oponašanjem, često trebaju dodatnu strukturu. Možda nisu u stanju izgovarati elementarne glasove u riječi "otvori" ili im je preteško usvojiti značenje riječi "otvori" dok otvaraju vrata. Potreban im je postupni pristup, napredovanje korak po korak. Trebaju pristup koji će, s jedne strane, sustavno graditi strukturu, a s druge strane, poslužiti se našim novim uvidima u ulogu emocija.

Niz pristupa koji se već dulje vrijeme primjenjuju u radu s djecom s posebnim potrebama fokusirali su se na strukturu, upute, osobito na vanjske oslonce i ponavljanje. Primjerice, u ABA-diskretnim trojnim pristupima, postoji mnogo ponavljanja, strukturiranosti, upotrebe uputa i vanjskih poticaja. Tradicionalna terapija govora i jezika te programi specijalne edukacije imaju mnogo strukturiranih elemenata. Također, TEACCH metoda se, za poticanje govora i jezika, služi strukturiranom vizualnom i nizanom podrškom.⁵ Postoji i Millerova metoda koja se služi sustavnom, razvojno temeljnom strukturom za poticanje usvajanja temeljnih kognitivnih sposobnosti.⁶

ABL program, koji pruža sustavni intenzivni pristup koji roditelji i drugi koji se bave djetetom mogu provoditi poslije boravka u vrtiću ili školi, može biti korisna

dopuna ovim, te drugim edukacijskim i terapijskim programima. Međutim, kao što je gore navedeno, djeca koja trebaju strukturu, također trebaju i pristup koji istodobno radi na ophođenju, emocionalnoj namjeri i interakcijama. Ta djeca mogu biti u skupini osobito visokog rizika da postanu još povučeniya ili sklonija češćim repetitivnim radnjama.

Osim toga, kada dijete nauči bez poteškoća oponašati, otvarati i zatvarati mnogo krugova komunikacije te ulaziti u uzajamno regulirane afektivne interakcije, najviše mu koristi učenje putem dinamičkih pristupa. Zbog toga mnoga djeca u početku često trebaju kombinaciju (najbolje iz oba svijeta) strukture i dinamičke interakcije, s jasnim sklopom uputa o tome kada i koliko primjenjivati različite elemente programa.

Najvažnije, mnoga djeca s posebnim potrebama, uključujući i onu s poremećajima autističnog spektra i značajnim jezičnim teškoćama, trebaju intenzivni individualni rad više sati dnevno kod kuće, u vrtiću i u školi kako bi optimalno napredovala. ABLC je osobito koristan za tu djecu, kao dodatak njihovim redovnim seansama logopedске terapije i kao dio sveobuhvatnog programa.

Kratak pregled ABLC programa

Kao što smo opisali, ABLC pristup će kombinirati strukturirane i spontane, dinamičke, afektivno temeljene pristupe. Program to čini na način koji se pokazao osobito korisnim za djecu s raznim posebnim potrebama. Da bi izvukao najveću korist, kako iz strukturiranosti, tako i iz dinamičkih afektivnih interakcija, program dijeli vrijeme djetetove terapije na niz koraka. Tijekom svakog koraka radimo na tome da održavamo maksimalnu djetetovu angažiranost i interaktivnost (kontinuirani tijekom dvosmjernih afektivnih interakcija). To su sljedeći koraci:

1. *Senzorička priprema.* Uključuje rad na djetetovom motoričkom i senzoričkom sustavu, primjerice, primjenu vježbi iz senzoričke obrade i motoričkog planiranja, poput njihanja ili rada na trampolinu.
2. *Sustavno podučavanje (SP).* Uključuje rad na specifičnim govorno-jezičnim ciljevima, kao što su oponašanje glasova, novih riječi, itd. Dijeli se na četiri kategorije:
 - a. *Uključivanje u ophođenje (zaokupljanje), uzajamno regulirane recipročne interakcije i pragmatika*
 - b. *Oponašanje*
 - c. *Receptivni jezik*
 - d. *Ekspresivni jezik*
3. *Primijenjeni Floor Time.* Uključuje uzimanje ciljeva SP-a i njihovu primjenu u dinamičkim, spontanim, afektivnim interakcijama. Djetetu stvaramo problemske situacije koje će rješavati (tj. situacije u kojima izazivamo dijete na upotrebu tih sposobnosti).

4. *Floor Time*. Tijekom Floor Timea radimo na dinamičkim interakcijama. Ovdje slijedimo djetetovo vodstvo i izazivamo ga na proširivanje i razrađivanje teme kao dio dvosmjernog kontinuiranog tijeka interakcije. Tijekom tog vremena, uprežemo sve njegove osnovne sposobnosti – pažnju, uključivanje u ophođenje, dvosmjernu komunikaciju, rješavanje problemskih situacija, upotrebljavanje i povezivanje ideja (sve do najviše razine). Dok je Floor Time dio ABLC programa, on je također dio obuhvatnog programa u drugim područjima terapije. To znači da je potrebno provoditi dodatne seanse Floor Timea temeljene na djetetovom razvojnom profilu (vidi Dodatak E).

Osim toga, ako je to potrebno, ovaj program također stvara prilike za:

5. *Oralno-motorički rad*. Namijenjen poticanju djetetove sposobnosti artikuliranja glasova i riječi.

6. *Tehnike augmentativne komunikacije* (dodatna komunikacijska sredstva). To uključuje upotrebu znakova, slika, raznih kompjuterskih i audio-kompjuterskih sustava, itd. Ovaj pristup, međutim, treba koristiti kao dio dinamičkih problemskih interakcija (to jest, dio kontinuiranog tijeka dvosmjerne komunikacije), a ne samo kao pojedinačno odgovaranje. Treba biti dio Sustavnog podučavanja, Primijenjenog Floor Timea, Floor Timea, a također i Senzoričke integracije i Artikulacijskog rada.

Kako se djetetove jezične sposobnosti proširuju putem dinamičkih interakcija, program naglašava relativno više Primijenjenog Floor Timea i Floor Timea. Kada dijete treba mnogo više strukturiranosti kako bi ovladalo osnovnim jezičnim vještinama (npr. oralnom motorikom putem oponašanja), program naglašava Sustavno podučavanje. Kada djeca tek usvajaju osnove (npr. kako se uključiti u ophođenje i djelovati svrhovito), naglasak se također stavlja na Floor Time i Primijenjeni Floor Time.

Kao što se moglo vidjeti, ABLC program pretvara suvremene uvide o ulozi emocionalne interakcije u usvajanju jezika u praktični program koji radi na različitim jezičnim aspektima. ABLC program također mnogo pomaže terapeutima i obiteljima prilagoditi pristup specifičnom razvojnom profilu danog djeteta. Čini to, kako u samome pristupu općenito, tako i u načinu opisivanja specifičnih ciljeva u svakoj kategoriji (npr. oponašanje, pragmatika, ekspresivni i receptivni jezik), za djecu koja se nalaze na različitim razinama kompetencije.

Da zaključimo, ABLC pristup jeziku upreže djetetovo ophođenje i svrhovite emocionalne interakcije u sve aspekte programa. Naglašava, kako Sustavno podučavanje i Primijenjeni Floor Time, tako i Floor Time u kontekstu ovladavanja osnovama pragmatike, oponašanja, receptivnog i ekspresivnog jezika za djecu s različitim stupnjevima poteškoća i sposobnosti.

ABLC pristup: komponenta obuhvatnog programa

Za djecu s posebnim potrebama, uključujući i poremećaje autističnog spektra, ovaj novi jezični program treba se razmatrati kao dio obuhvatnog pristupa. Otkrili smo da obuhvatni intenzivni program najbolje funkcionira u djece sa specifičnim jezičnim teškoćama, poremećajima autističnog spektra ili s drugim posebnim potrebama i teškoćama u učenju.

Obuhvatni pristup se temelji na *Razvojnom, individualno-diferencijalnom, na odnosima temeljenom (RIO)* modelu (vidi *Dijete s posebnim potrebama*, Greenspan i Wieder, Ostvarenje, 2003., <http://ostvarenje.crolink.net> i ICDL Clinical Practice Guidelines i Training Videotapes, www.icdl.com. Također vidi Dodatak F gdje se nalazi opis RIO modela i elemenata obuhvatnog pristupa). RIO model podrazumijeva promatranje i procjenjivanje funkcionalnih emocionalnih razvojnih sposobnosti, različitih sposobnosti obrade, što uključuje auditivnu i jezičnu, te vizualno-prostornu obradu, motoričko planiranje i senzoričku modulaciju, interakcije roditelj-dijete, obiteljske obrasce, biomedicinski status, trenutne edukacijske, kućne i terapijske programe, te pregled djetetova razvoja, povijesti i trenutnih razina funkcioniranja.

Također uključuje sastavljanje individualiziranog intervencijskog programa prilagođenog djetetovom razvojnom profilu. Intervencijski program često uključuje kućni program (koji se sastoji od Floor Timea i polustrukturiranog rješavanja problemskih situacija), različite terapijske intervencije, edukacijski program, igru s vršnjacima i biomedicinske pristupe, a također i druge komponente.

U slučaju mnoge djece koja, uz ostale posebne potrebe, imaju jezične teškoće, ABLC (koji je zapravo govorno-jezična komponenta obuhvatnog pristupa) može se upotrebljavati i kod kuće - kao polustrukturirana komponenta rješavanja problemskih situacija. Drugi logopedski pristupi mogu također odgovarati, a izbor treba temeljiti na djetetovom individualnom profilu. Preporučujemo da se ABLC programu posveti značajni dio svakoga dana, dva ili više sati dnevno. Svakodnevni rad je presudan za optimalno napredovanje.

Kao što vidimo, Floor Time je ugrađen u ovaj novi program govorno-jezičnog razvoja kao dio niza koji se sastoji od sustavnog podučavanja, primijenjenog floor timea i spontanog floor timea. Međutim, Floor Time je također presudna karakteristika cijelog obuhvatnog programa. Dok se preporuke za Floor Time određuju djetetovim razvojnim profilom, mnoga djeca trebaju otprilike osam ili više, 20+ minutnih seansi Floor Timea dnevno (detaljni opis postupka provođenja Floor Time-a s djetetom je u knjizi *Dijete s posebnim potrebama*, Greenspan i Wieder, 2003.). Zato će se seanse Floor Timea često provoditi kao dio obuhvatnog programa i ABLC-a, u skladu s djetetovim potrebama.

Kao što je rečeno ranije, kako dijete napreduje i postaje sposobno za sve veće učenje kroz spontane, dinamičke interakcije, udio Floor Timea će se povećavati, a udio sustavnog podučavanja smanjivati. Naprimjer, u radu s djecom koja su u stanju sudjelovati u kontinuiranom tijeku dvosmjernog predverbalnog

signaliziranja, oponašati i smisleno se služiti sa nekoliko riječi, te se zaokupljati igrom pretvaranja, Floor Time će dobiti veći naglasak.

Floor Time i Primijenjeni Floor Time mogu predstavljati izazov jer je to mnogo više od jednostavnog igranja s djetetom. I dok su Floor Time i Primijenjeni Floor Time zabavni za roditelja i dijete – što je odlično za oboje – roditelj u njima izaziva dijete na uključivanje u ophođenje na svim njegovim funkcionalnim emocionalnim razvojnim razinama (sve do najviše svladane razine) i sa svim vještinama obrade (jezičnom, vizualno-prostornom, motoričkom i dr.) u isto vrijeme. Također podrazumijeva poticanje djetetove sljedeće najviše razine, s istodobnim proširivanjem i stabiliziranjem trenutne razine. U Primijenjenom Floor Timeu, to također podrazumijeva upotrebu, što je više moguće, onoga što je dijete naučilo tijekom lekcije Sustavnog podučavanja.

Sljedeće će poglavlje opisati teorijske temelje ovog programa. Kao što ćete vidjeti, on se temelji na najnovijim shvaćanjima o tome kako se razvijaju jezik i um, te osobito, presudne uloge emocionalnih ili afektivnih interakcija u razvoju jezika i mišljenja. Zatim ćemo predstaviti sam program. Čitateljima koji nisu zainteresirani za proučavanje teorijskih temelja, preporučujemo da se premjeste na treći dio knjige koji se zove «Pregled programa» (iako moramo napomenuti da ćete propustiti zanimljivu diskusiju).

BILJEŠKE

1. Greenspan and Wieder, A functional developmental approach to autism spectrum disorders, *Journals of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 1999. Greenspan, S.I. i Wieder, S. (1998). *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*, Ostvarenje, 2003., *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders' Clinical Practice Guidelines: Redefining the Standards of Care for Infants, Children, and Families with Special Ned.* 2000. Bethesda, MD:

2. Prizant, B., Wetherby, a., rubin, E., Rydell, P., and Laurent, a. (in press). The SCERTS Model: A family-centered, transactional approach to enhancing communication and sociemotional abilities of infants and young children with ASD. *Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder*. Toronto: Hanen Centre, 1999.

3. Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press: Oxford. Bates, E., Thal, D., Whitesell, K., and Oaks, L. (1989). Integrating language and gesture in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 1004-1019. Bloom L. (1973.) *One word at a time: the use of single-word utterances before syntax*. The Hague:Mouton. Bloom, L. (1973) and Capatides J.B. (1987). Sources of meaning in complex syntax. The sample case of causality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 112-128. Bloom, L. And Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*, New York: Wiley. Brunner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: W.W Northon & Co. Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 20-40. Grice, H.P. (1967). *Logic and conversation*. Harvard. The William James Lectures. Halliday, M. (1978). *Learning how to mean*. Cambridge: Cambridge University Press. Prizant, B.M. and Wetherby, A.M. (1988). Providing services to children with autism (ages 0 to 2 years) and their families. *Topics in Language Disorders*, 9, 1-23. Searle, J.R. (1969) *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. Strawson, P.F. (1950). *On referring*. *Mind*, 59, 320-344. Thal, D., and Bates, E. (1988). Language and gesture in late talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31 115-123. Volosinov, V. N. (1973). *The philosophy of language*. New York: Seminar Press. Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. 1962. Cambridge: MIT Press. Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan. Greenspan, S.I. (1979). Intelligence and adaptation: An integration of psychoanalytic and Piagetian developmental psychology. *Psychological Issues* New York. International Universities Press.

- Greenspan, S.I. (1989). *The development of the ego: Implications for personality theory, psychopathology, and the psychotherapeutic process*. New York: International Universities Press.
- Greenspan, S.I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press.
- Greenspan, S.I. (1997a). *Developmentally based psychotherapy*. Madison, CT: International Universities Press.
- Greenspan, S.I. (1997b). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, MA: Addison Wesley Longman.
- Greenspan, S.I. and Lourie, R.S. (1981). Developmental structuralist approach to the classification of adaptive and pathologic personality organisations: infancy and early childhood. *Am.J. Psychiatry*, 138, 725-735.
- Greenspan, S.I. and Shanker, S. (2003). *The evolution of intelligence: How language, consciousness and social groups come about*, Reading, MA: Perseus Books.
- Greenspan, S.I. and Wieder, S. (1998). *The Child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*, Reading, MA: Perseus Books.
- Greenspan, S.I., Wieder, S., Lieberman, A., Nover, R., Lourie, R., and Robinson, M. (1987). Infants in multirisk families: Case studies in preventive intervention. *Clinical Infant Reports*. New York: International Universities Press.
- Interdisciplinary Council and Developmental and Learning Disorders Clinical Practice Guidelines Workgroup, S.I.G.C. (2000). *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders' Clinical practice guidelines: Redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs*. Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.
4. Rogers, S.J. (2000). Interventions that facilitate socialization for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (5), 399-410.
 - Schreibman, L., & Koegel, R. (1996). Fostering self-management: Parent delivered pivotal response training for children with autistic disorder. In E.D. Hibbs and P.S. Jensen (eds) *Psychosocial Treatment for Child and Adolescent Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice* (pp. 525-552). Washington, DC: American Psychological Association.
 5. Schopler, E., Mesibov, G., and Hersey, K. (1995). «Structured teaching in the TEACCH system.» In E. Schopler and G. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press.
 6. Miller, A. And Eller-Miller, E. (2000). The Miller Method: A cognitive-developmental system approach for children with body organization, social, and communication issues. In ICDL *Clinical Practice Guidelines: Redefining the Standards of Care for Infants, Children, and Families with Special Needs* (pp. 671-688). Bethesda, MD: ICDL.

II

Teorijski temelji ABLC programa: Uloga emocija i afektivnih interakcija u razvoju jezika

Teorijski temelji ABLC programa: Uloga emocija i afektivnih interakcija u razvoju jezika

Razvoj jezika

Logopedski rad često se fokusira na mnogim elementima, uključujući prema potrebi: fonologiju, sintaksu i morfologiju, redoslijed riječi i subjektno-predikatne odnose, semantiku (da riječi imaju smisla), pragmatiku i društvenu upotrebu jezika, te oralno-motoričke vježbe.

Međutim, često se suočavamo s izazovima pomaganja nekoj djeci da ovladaju funkcionalnom upotrebom osnovnih jezičnih vještina. Naprimjer, mnoga djeca mogu samo ponavljati ili prepoznavati pojedine riječi ili ih upotrebljavati na stereotipni naučeni način. Nisu u stanju istinski jezično komunicirati i funkcionalno se služiti riječima i rečenicama. Druga djeca imaju poteškoća na višim i kompleksnijim jezičnim razinama. Želimo im pomoći da stvaraju i logički se izražavaju, a također i da razumiju puni raspon dobno odgovarajućih ideja i pojmova. To uključuje upotrebu jezika u igri i društvenim interakcijama. Također, uključuje ovladavanje predverbalnim i verbalnim komunikacijskim elementima.

Kada smo počeli raditi na ABLC programu, pred nama se pojavio izazov da kombiniramo najbolje logopedске pristupe s time što smo naučili o razvoju uma, kako bismo bili u stanju pružiti većem broju djece kvalitetniju pomoć da nauče koristiti jezik funkcionalno, smisleno i na sve višim stupnjevima.

Različiti teorijski modeli

Jedna teorija o formiranju simbola i jezika sugerira da su uglavnom zadani genetički (čvrsti spojevi). Govori kako u mozgu postoje moduli koji su biološki dani. Ako hranite bebu i beba nije bolesna i nema neurološke bolesti, u njenom mozgu se razvijaju određeni spojevi jer je tako genetički zadano. Okolina to mora samo "uključiti". Naravno, dijete treba slušati jezik kako bi postalo jezično pismeno, ali je za usvajanje jezika, prema toj teoriji, potreban samo vrlo poopćeni tip okolinskog "upaljača", kao što je slušanje ljudskoga glasa.

To gledište dolazi od onih koji su više biološki orijentirani i zagovaraju moć gena. Noam Chomsky, poznati lingvist s M.I.T.-a, popularizirao je ovu ideju prije mnogo godina, kada je zagovarao da se gramatika, umjesto da se uči, usvaja iz tog tipa genetičkih spojeva - već je zadana u organizmu i samo se uključila. Prilično velik intelektualni pokret u akademskom životu i kognitivnoj znanosti vjeruje u to gledište. U stvari, to je vjerojatno najpopularnije gledište u akademskim krugovima. Čak se i sreća i temperament smatraju produktom naših gena. Okolina nije posve isključena, njoj se jednostavno pripisuje manja uloga.

Ali ova teorija nije iznjedrila presudne faze i puteve koji vode u jezik ili inteligenciju. Ako zauzmete genetičko stajalište, ostaje pitanje: u čemu se sastoje okolinski upaljači i kako oni funkcioniraju? Je li to samo čarolija? Pokrećete li upaljač i odjednom je pred vama razumno dijete? Je li sve to genetička varijacija? Ako je tako, zašto onda vidimo različite razine razmišljanja, čak i među identičnim blizancima? Prije mnogo godina proveli smo duboko kliničko istraživanje identičnih blizanaca i otkrili da osim što imaju različite razine sposobnosti razmišljanja i prosuđivanja, njihove osobnosti i načini suočavanja s emocijama su također različiti.⁷ Zašto su neki ljudi s visokim IQ veoma konkretni? Uopće ne mogu dobro prosuđivati. Ne mogu shvatiti i obično ne pitaju se zašto se osjećaju ljutiti, tužni ili ushićeni, ili postoje li različiti načini tumačenja novele ili pjesme. Oni bez pitanja slijede pravila i memoriraju činjenice. Drugi razmišljaju o tome što osjećaju i čuju, te traže različite mogućnosti i značenja. Zašto su neke odrasle osobe veoma impulzivne i ne mogu se poslužiti sposobnošću rasuđivanja i razmišljanja za kontroliranje svojih radnji? One samo ispoljavaju agresivno ponašanje. Zašto djeca u sirotištima, kojoj se pruža adekvatna medicinska skrb, ishrana i koja čuju usmeni govor, ali koja ne dobivaju dovoljno presudnih društvenih interakcija, ne uspijevaju razviti jezične i društvene vještine? To su pitanja koja bi izazvala genetičko stajalište ili bi nas barem navela da se zapitamo: koji su mehanizmi koji objašnjavaju (čak i ako ste skloni vjerovanju u minimalni utjecaj okoline) te varijacije i potankosti?

Kada smo promatrali kako autistična djeca usvajaju jezik, dobili smo daljnju podršku dinamičkog, na iskustvu temeljenog modela, umjesto modela genetičkog modula. Vidjeli smo da se ta djeca ne služe svojim imenicama i glagolima na pravilan način. Oni kažu: "Vrata, vrata, vrata." ili "Otvori, otvori, otvori, otvori. . ." Nije bilo povezanosti između imenica i glagola. Pretpostavili smo da je nedostajuća karika, možda, emocija. Onda, kada bi dijete govorilo: "Otvori, otvori, otvori. . ." i neprestano otvaralo i zatvaralo vrata, zaglavili bismo vrata. Dijete bi se onda moralo riješiti nas kako bi nastavilo svoju radnju. Djeca su nas odguravala, a mi smo, zauzvrat, uspostavljali neko recipročno afektivno gestikuliranje. Učinili bismo korak unatrag, vratili se i rekli: "Idi, idi?" i dijete bi onda odgovorilo nekim svrhovitim gestama, kao da kaže: "Idi! Makni se odavde! Hoću otvarati i zatvarati ova vrata." Konačno, nakon nekog vremena, rekli bismo: "Odlazi? Odlazi?" i dijete bi na to odgovorilo smislenim gestama. Kada je dijete počelo sa svrhovitim gestama, umjesto sa slučajnim i repetitivnim, djelovalo je hotimičnije, a njegovim je ponašanjem upravljala emocija. Ometajući ga (ali nježno i razigrano), stvarali

smo svrhovitu emociju. Kada bi djeca imala tu svrhovitu emociju i počela su je povezivati s riječju "odlazi", pogodite što su činila? Počela su se smisleno služiti riječima i čak ispravno koristiti tu imenicu i glagol. Govorila su: "Odlazi odavde!" "Mama, odlazi!" i "Tata, prestani!" Konačno, to je bilo: "Pustite me na miru." Unutar nekoliko mjeseci imali smo smisleni jezik u djece koja to nikada prije nisu imala. Zapravo, primjena te metode s eholaličnom djecom (ona već mogu izgovarati riječi) dovela je do brze upotrebe smislenog jezika. S djecom koja ne mogu oblikovati riječi, potrebno je dulje vremena, zbog njihovih poteškoća u motoričkom planiranju. Djeca koja već mogu govoriti riječima i ponavljati napamet tekstove iz knjiga, brzo napreduju. Potrebno je zakačiti sustav emocija. Neurološki, ona mogu govoriti. Riječi jednostavno nisu zakačene za emociju, a tu vezu, prema našem iskustvu, nije teško uspostaviti, osobito u male djece.

Zapravo, naša suvremena teorija autizma sugerira da njegova biološka osnova leži u biološkim problemima koji narušavaju djetetovu prirodnu sposobnost povezivanja sustava emocija sa sukcesivnim sustavom (npr., motoričkim planiranjem), a također i s nastajućim simbolima. Upravo zbog toga dijete koje posjeduje neke motoričke vještine ili koje je sposobno da ponavlja uslišane riječi, upušta se u repetitivne radnje ili riječi. Ta djeca sastavljaju svoje igračke u red ili ponavljaju riječi jer njihove motoričke sposobnosti ili riječi nisu povezane sa smislenim emocionalnim iskustvom (vidi Greenspan, *The Affect Diathesis Hypothesis: The Role of Emotions in the Core Defecit in Autism and the Development of Intelligence and Social skills. Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 1-45).

Naš cilj je bio zakačiti taj afektivni sustav. Stvarali smo za to okolnosti, poput zaglavljivanja iza vrata ili stvaranja malih ograda oko djeteta (dok je ono besciljno lutalo po sobi, ispružili bismo ruku i dijete bi trebalo izmaknuti našoj prepreci). Stvarali smo stanja povećanog afekta. Bili smo iznenađeni uviđanjem da su djeca uspijevala povezati vlastitu emociju s nizom radnji i, konačno, sa simbolima. Putem afektivnijih interakcija dobivali smo motiviranu djecu. Kada se u njih postupno počeo razvijati jezik (djeca se razlikuju s obzirom na tempo), dolazio je s više smisla i u društveno odgovarajućem stilu. Snizila se ili potpuno nestala eholalija, redanje igračaka i opće perseveriranje. Ostale su više čisto jezične poteškoće ili različite vrste poteškoća u senzoričkoj obradi i motoričkom planiranju, na čemu smo također radili. Ovisno o djetetu, njegovom okruženju i neurološkim problemima koje ima, neke autistične crte možda hoće ili neće ostati. Ipak, djeca postaju sklonija smislenoj i društveno prihvatljivijoj komunikaciji što ne bi bilo moguće uz upotrebu starih metoda koje ne uključuju afektivnost (vidi Greenspan, *Infancy and Early Childhood: The Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental Challenges*, 1992, i Greenspan & Wieder, *A Functional Developmental Approach to Autism Spectrum Disorders, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 1999.).

Naš rad s autističnom djecom je dokaz koji osporava Chomskog i genetske teoretičare koji pretpostavljaju postojanje čvrsto zadanih gramatičkih modula. Reći ćemo da postoje specifična iskustva koja su nužna za razvoj jezika. Ta

specifična iskustva imaju veze sa uzajamno reguliranim afektivnim interakcijama - sposobnošću emocije da upravlja planiranjem i djelovanjem i, konačno, simbolima. Razlog zašto je to bilo izostavljeno i zašto su to lingvisti previdjeli jest u tome da se u većini obitelji te uzajamno regulirane afektivne interakcije događaju uobičajeno i rutinski (tj. na ranije spomenutim razinama). Sve dok ne počnete tražiti te interaktivne procese, nećete ih uočiti. Mislit ćete da je to samo okolina ili neko općenito djelovanje. Ali proučavajući djecu s jezičnim teškoćama, autizmom i sindromima deprivacije (npr., djecu iz sirotišta), uspjeli smo vidjeti što se događa kada ti procesi nedostaju, ili zbog bioloških razloga (kao u slučaju autizma) ili zbog okolinskih razloga (kao u sirotištima ili problematičnim obiteljima, gdje okolina nije podržavajuća). U svim slučajevima došlo je do jezičnih poremećaja. Zato je potrebno prepoznati suptilnost u tom procesu; to nije uopće globalna stvar. Da bi se ta vrsta učenja dogodila, potrebno je uvođenje specifičnih iskustava.

Drugo gledište je izniklo iz područja kognitivnog razvoja. Jean Piaget i njegovi sljedbenici predstavljaju najsistematičniju verziju ove teorije. Piaget je ponudio u većoj mjeri razvojno i dinamičko objašnjenje toga kako se oblikuju simboli, ali propustio je najvažnije elemente. Prema njemu, simboli izniču iz ranih stupnjeva senzomotoričke inteligencije. Njegov model vidi bebu koja djeluje u svom okruženju i uči iz iskustva kao presudan čimbenik. Međutim, Piaget nije imao adekvatno objašnjenje toga kako nastaje senzorička i motorička inteligencija te kako dolazi do presudnog prijelaza s inteligentne radnje prema inteligentnom razmišljanju simbolima.

On opovrgava Chomskog i genetička te neurološka stajališta o tome da simboli izniču iz čvrsto zadanih, genetički kontroliranih modula u mozgu, te naglašava ulogu učenja i iskustva. Piaget, u svojem konstruktivističkom modelu (tj., dijete konstruira svoje razumijevanje okoline na osnovi aktivnog doživljavanja okoline) uvodi značajan napredak. Ali on, koji je pionir moderne kognitivne psihologije, nije shvaćao ulogu emocija na svim razinama razmišljanja. Naprimjer, mislio je da su prvi koraci u senzomotoričkoj logici koje beba čini u tome da beba usvaja odnose "sredstvo-cilj" (tj., uzročno razmišljanje na senzomotoričkoj razini u dodiru s fizičkom okolinom). Naprimjer, beba je naučila vući za uzicu kako bi zazvonilo zvonce. Ako prerežemo uzicu, beba će prestati povlačiti jer zvonce od toga neće zvoniti. Piaget je rekao da to pokazuje da osmomjesečna beba shvaća uzročnost, što je nazivao odnosima sredstva i cilja. Uzica je sredstvo, povlačenje uzice je bio cilj jer je od toga zvonilo zvonce. To što Piaget nije shvaćao jest da sposobnost uzročnog razmišljanja nastaje mnogo ranije, kada beba svojim malim osmijesima povlači majku za emocionalne žice i mama joj uzvraća osmijeh. Te prve lekcije logike nisu motoričke radnje koje beba čini rukama, nego afektivne, emocionalne interakcije - osmijesima, hihotanjem, ushićenim i veselim gukanjem, te afektivnim i emotivnim odgovorima druge osobe. U svakoj fazi razvoja afektivne interakcije probijaju put.⁸

Zato, prvo rješavanje problemskih situacija nije senzomotoričko, kao što je mislio Piaget, nego uzajamno regulirano, socijalno pregovaranje putem sustava emocija. Osim toga, formiranje smislenih simbola (koje je Piaget zvao