

Spontaniczna komunikacja funkcjonalna a miejsce PECS we współczesnych modelach wspomagającej i alternatywnej komunikacji dla dzieci ze spektrum autyzmu

Spontaneous Functional Communication and the Place of PECS in Contemporary Models of Augmentative and Alternative Communication for Children with Autism Spectrum Disorder

Magdalena Kurek ¹

¹ PYRAMID Educational Consultants of Poland

ABSTRAKT

Rozwijanie spontanicznej komunikacji funkcjonalnej stanowi jeden z podstawowych celów oddziaływań terapeutycznych prowadzonych wobec dzieci ze spektrum autyzmu. Pomimo dynamicznego rozwoju badań wiedza dotycząca kryteriów doboru metod wspomagania komunikacji pozostaje rozproszona pomiędzy różnymi nurtami teoretycznymi i klinicznymi, co utrudnia zarówno interpretację wyników badań, jak i planowanie interwencji. Celem artykułu jest analiza współczesnych podstaw teoretycznych oraz wyników badań dotyczących doboru metod wspomagania komunikacji u dzieci ze spektrum autyzmu. W tym celu przeprowadzono narracyjny przegląd literatury dotyczącej spontanicznej komunikacji funkcjonalnej, wspomagającej i alternatywnej komunikacji, koncepcji zachowania werbalnego, naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych oraz metodologii Picture Exchange Communication System. Analiza wskazuje, że rozwijanie spontanicznej komunikacji funkcjonalnej stanowi wspólny kierunek współczesnych interwencji opartych na dowodach naukowych, natomiast różnice pomiędzy poszczególnymi podejściami dotyczą przede wszystkim organizacji procesu uczenia oraz strategii rozwijania zachowań komunikacyjnych. Dostępne badania potwierdzają również, że stosowanie AAC, w tym metodologii PECS, nie hamuje rozwoju mowy, a może sprzyjać rozwojowi kompetencji językowych. Przedstawiona analiza pozwala zaproponować interpretację współczesnych metod wspomagania komunikacji, zgodnie z którą podstawowym kryterium ich doboru powinien być charakter rozwijanych zachowań komunikacyjnych oraz mechanizmy odpowiedzialne za ich nabywanie, a nie wyłącznie przynależność do określonej metodologii. W tym ujęciu spontaniczna komunikacja funkcjonalna może stanowić jedno z kluczowych kryteriów planowania interwencji komunikacyjnych u dzieci ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu; spontaniczna komunikacja funkcjonalna; wspomagająca i alternatywna komunikacja (AAC); Picture Exchange Communication System (PECS); naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne (NDBI); praktyka oparta na dowodach naukowych

WPROWADZENIE

Komunikacja stanowi jeden z podstawowych warunków rozwoju człowieka, uczestnictwa społecznego oraz samostanowienia. Dzięki niej możliwe jest nie tylko przekazywanie informacji, lecz również nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych, wyrażanie potrzeb, dokonywanie wyborów oraz aktywne uczestnictwo w życiu rodzinnym,

edukacyjnym i zawodowym. Ograniczenia w zakresie komunikacji należą do najważniejszych konsekwencji wielu zaburzeń neurorozwojowych, wpływając na możliwości uczenia się, poziom samodzielności oraz jakość życia osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020). W polskiej literaturze podkreśla się również, że rozwój komunikacji funkcjonalnej stanowi jeden z podstawowych warunków skutecznego uczestnictwa społecznego oraz edukacji odpowiadającej potrzebom tej grupy użytkowników (Szumiło-Jackowska, 2021).

Szczególne wyzwanie stanowi wspomaganie rozwoju komunikacji osób ze spektrum autyzmu. Trudności komunikacyjne charakterystyczne dla tej grupy obejmują nie tylko opóźniony lub ograniczony rozwój mowy, ale również trudności w spontanicznym inicjowaniu interakcji społecznych, wykorzystywaniu komunikacji do realizowania własnych celów oraz elastycznym dostosowywaniu zachowań komunikacyjnych do zmieniających się sytuacji społecznych (Schreibman i in., 2015; Szumiło-Jackowska, 2021). Z tego względu skuteczne oddziaływania terapeutyczne powinny koncentrować się nie tylko na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych, lecz również na tworzeniu warunków umożliwiających samodzielne inicjowanie komunikacji oraz przenoszenie nabytych umiejętności do naturalnych kontekstów funkcjonowania (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020).

Pomimo dynamicznego rozwoju badań nad wspomaganiem rozwoju komunikacji u osób w spektrum autyzmu wiedza dotycząca rozwijania spontanicznej komunikacji funkcjonalnej pozostaje rozproszona pomiędzy różnymi nurtami teoretycznymi i klinicznymi. Literatura dotycząca komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC), metodologii PECS (*Picture Exchange Communication System*) oraz naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych (NDBI) opisuje wzajemnie uzupełniające się aspekty rozwijania komunikacji – od sposobów jej wspomagania, poprzez organizację procesu nauczania, aż po warunki sprzyjające wykorzystywaniu nabywanych umiejętności w codziennym funkcjonowaniu (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020; Bondy, Frost, 2024; Schreibman i in., 2015; Pope i in., 2025). Poszczególne koncepcje rozwijały się jednak w dużej mierze równolegle, akcentując odmienne mechanizmy oraz cele interwencji. W konsekwencji zależności pomiędzy charakterem trudności komunikacyjnych użytkownika, celem terapii oraz doбором metod wspomagania komunikacji nie zawsze przedstawiane są w sposób spójny. Poszczególne podejścia opisują zbliżone cele interwencji, odwołując się jednak do odmiennej terminologii oraz różnych poziomów opisu procesów komunikacyjnych. W rezultacie pojęcia takie jak komunikacja funkcjonalna, spontaniczna komunikacja funkcjonalna czy wspomagająca i alternatywna komunikacja bywają interpretowane w różny sposób, co może utrudniać zarówno interpretację wyników badań, jak i planowanie interwencji komunikacyjnych. Szczególnie widoczne staje się to podczas prób określenia znaczenia poszczególnych metod wspomagania komunikacji we współczesnym modelu AAC, ponieważ ich ocena może zależeć od przyjętego sposobu rozumienia komunikacji funkcjonalnej oraz celu prowadzonej interwencji.

W świetle przedstawionych przesłanek zasadne wydaje się postawienie pytania, według jakich kryteriów należy analizować poszczególne metody wspomagania komunikacji we współczesnym modelu AAC. Odpowiedź na to pytanie może mieć znaczenie zarówno dla interpretacji wyników badań, jak i planowania interwencji komunikacyjnych u osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi.

Celem niniejszego opracowania jest analiza współczesnych przesłanek teoretycznych i empirycznych dotyczących doboru metod wspomagania komunikacji u dzieci ze spektrum

autyzmu oraz próba uporządkowania kryteriów ich wyboru we współczesnym modelu AAC poprzez zestawienie aktualnego stanu wiedzy dotyczącego spontanicznej komunikacji funkcjonalnej z założeniami współczesnego modelu AAC, koncepcji zachowania werbalnego, naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych oraz metodologii PECS, z uwzględnieniem ich znaczenia dla planowania interwencji komunikacyjnych.

ROZWÓJ SPONTANICZNEJ KOMUNIKACJI FUNKCJONALNEJ U DZIECI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Badania dotyczące rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu wskazują, że poziom spontanicznej komunikacji funkcjonalnej stanowi jeden z istotnych predyktorów dalszego rozwoju społecznego i komunikacyjnego (Yoder, Stone, 2006; Schreibman i in., 2015; Pope i in., 2025). Szczególne znaczenie przypisuje się zdolności do samodzielnego inicjowania interakcji, komunikowania potrzeb oraz wykorzystywania komunikacji do wpływania na przebieg relacji społecznych (Yoder, Stone, 2006; Schreibman i in., 2015; Pope i in., 2025). Ograniczenia w tym zakresie mogą wpływać nie tylko na rozwój języka, lecz również na poziom samodzielności, uczestnictwo społeczne oraz jakość codziennego funkcjonowania dziecka (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2001; Pisula, 2020). Oznacza to, że rozwój komunikacji nie może być oceniany wyłącznie na podstawie obecności określonych umiejętności językowych. O jej funkcjonalnym charakterze decyduje przede wszystkim umiejętność samodzielnego wykorzystywania kompetencji komunikacyjnych w odpowiedzi na rzeczywiste potrzeby.

Nie wszystkie dzieci posiadające określone umiejętności językowe wykorzystują je do samodzielnego inicjowania interakcji. Mogą odpowiadać na pytania, wykonywać polecenia, etykietować przedmioty lub posługiwać się echolalią, lecz jednocześnie wykazywać trudności w inicjowaniu interakcji, rozwijaniu wspólnego pola uwagi oraz prowadzeniu naprzemiennego dialogu (Schreibman i wsp., 2015; Pisula, 2020; Winczura, 2015). Znaczenie tych umiejętności znajduje odzwierciedlenie również w kryteriach obserwacyjnych wykorzystywanych podczas diagnozy z zastosowaniem ADOS-2, w której ocenie podlega nie tylko obecność określonych zachowań komunikacyjnych, lecz przede wszystkim ich spontaniczność, funkcjonalność oraz rola w przebiegu interakcji społecznych (Lord i in., 2012; Winczura, 2015). Wskazuje to, że o efektywności komunikacji nie decyduje samo posiadanie umiejętności językowych, lecz zdolność do ich elastycznego i świadomego wykorzystywania w inicjowaniu oraz podtrzymywaniu interakcji i realizowaniu własnych intencji komunikacyjnych.

Rola spontanicznej komunikacji funkcjonalnej znajduje odzwierciedlenie również w badaniach dotyczących zachowań trudnych. Brak skutecznych i społecznie akceptowanych sposobów komunikowania potrzeb może prowadzić do ich częstszego występowania, ponieważ stają się one dla dziecka najbardziej efektywną strategią osiągania pożądanych zmian w otoczeniu. Założenia *Functional Communication Training* (FCT) opierają się na uczeniu alternatywnych zachowań komunikacyjnych pełniących tę samą funkcję, dzięki czemu użytkownik może realizować swoje cele za pomocą komunikacji zamiast zachowań trudnych (Carr, Durand, 1985; Durand, Carr, 1991; Suchowierska i in., 2012; Lew-Koralewicz, 2017). Liczne badania potwierdzają, że rozwijanie funkcjonalnych zachowań komunikacyjnych prowadzi do istotnego ograniczenia częstości występowania zachowań trudnych u osób z zaburzeniami rozwoju, w tym u osób ze spektrum autyzmu (Tiger i in., 2008; Gerow i in., 2018). Również w polskiej literaturze dotyczącej stosowanej analizy zachowania oraz

wspomagania komunikacji osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi rozwijanie komunikacji funkcjonalnej wskazywane jest jako podstawowa strategia zapobiegania i redukcji zachowań trudnych (Suchowierska i in., 2012; Zawidniak, 2015; Szumiło-Jackowska, 2021).

Zrozumienie różnicy pomiędzy posiadaniem określonych umiejętności językowych a zdolnością do samodzielnego posługiwania się nimi w sytuacjach wymagających komunikacji wymaga odwołania się do modeli teoretycznych opisujących komunikację przede wszystkim przez pryzmat pełnionej przez nią funkcji, a nie formy przekazu. Jednym z najważniejszych z nich jest koncepcja zachowania werbalnego (*Verbal Behavior*) B.F. Skinnera (1957). Skinner definiował zachowanie werbalne jako zachowanie, którego skuteczność zależy od zachowania drugiej osoby, podkreślając tym samym funkcjonalny i społeczny charakter komunikacji. W tym ujęciu komunikacja oceniana jest przede wszystkim przez pryzmat funkcji, jaką pełni, niezależnie od sposobu jej realizacji (Skinner, 1957; Suchowierska i in., 2012; Bondy, Frost, 1994). Oznacza to, że zachowanie werbalne może być realizowane z wykorzystaniem różnych modalności komunikacyjnych, takich jak mowa, gesty, symbole graficzne czy urządzenia wspomagające komunikację (Skinner, 1957; Bondy, Frost, 1994). Takie rozumienie komunikacji stanowi jedną z teoretycznych podstaw współczesnych interwencji ukierunkowanych na rozwijanie spontanicznej komunikacji funkcjonalnej, których celem jest umożliwienie użytkownikowi skutecznego oddziaływania na otoczenie za pomocą zachowań komunikacyjnych, niezależnie od sposobu przekazu (Bondy, Frost, 1994; Suchowierska i in., 2012; Zawidniak, 2015).

Jednym z czynników mogących ograniczać rozwój spontanicznej komunikacji funkcjonalnej są obserwowane u części dzieci ze spektrum autyzmu trudności w uczeniu się poprzez obserwację i naśladowanie zachowań społecznych (Tomasello, 2002; Dawson i in., 2010; Pisula, 2008). Badania nad rozwojem komunikacji wskazują, że dzieci rozwijające się typowo nabywają znaczną część kompetencji społeczno-komunikacyjnych dzięki wspólnej uwadze, obserwacji partnerów komunikacyjnych oraz naśladowaniu ich zachowań (Tomasello, 2002). U dzieci ze spektrum autyzmu proces ten może przebiegać odmiennie, ograniczając spontaniczne nabywanie nowych zachowań komunikacyjnych (Dawson i in., 2010; Pisula, 2008; Winczura, 2015). W konsekwencji u części dzieci rozwój spontanicznej komunikacji funkcjonalnej wymaga systematycznie planowanego procesu nauczania ukierunkowanego na rozwijanie samodzielnego inicjowania interakcji oraz stopniowe poszerzanie repertuaru funkcji komunikacyjnych (Schreibman i in., 2015; Pope i in., 2025). Potrzeba ta znajduje odzwierciedlenie we współczesnych podejściach opartych na dowodach naukowych, które podkreślają znaczenie świadomego organizowania środowiska edukacyjnego, systematycznego kształtowania zachowań komunikacyjnych oraz planowania warunków sprzyjających ich utrwalaniu i przenoszeniu do różnych kontekstów funkcjonowania (Schreibman i in., 2015; Beukelman, Light, 2020; Pope i in., 2025).

WSPÓŁCZESNY MODEL WSPOMAGAJĄCEJ I ALTERNATYWNEJ KOMUNIKACJI

Obecne rozumienie wspomagającej i alternatywnej komunikacji wykształciło się wraz ze zmianą sposobu postrzegania wspomagania komunikacji – od koncentracji na narzędziach do podejścia ukierunkowanego na rozwijanie skutecznego porozumiewania się oraz wspieranie uczestnictwa społecznego użytkownika (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020).

Koncepcji tej towarzyszył rozwój komunikacji wielomodalnej, zgodnie z którą użytkownik może wykorzystywać mowę, gesty oraz różne formy AAC, dobierając je

odpowiednio do swoich możliwości, potrzeb i wymagań konkretnej sytuacji komunikacyjnej (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020). Podejście to zakłada, że poszczególne sposoby porozumiewania się mogą współwystępować i wzajemnie się uzupełniać, a ich dobór powinien wynikać z celów komunikacyjnych oraz kontekstu interakcji, a nie z założenia, że jedna forma komunikacji miałaby zastąpić pozostałe (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020). W konsekwencji efektywność porozumiewania się oceniana jest przede wszystkim przez pryzmat możliwości aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym oraz realizowania własnych intencji komunikacyjnych, niezależnie od wykorzystywanej modalności komunikacyjnej (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020).

W literaturze podkreśla się, że efektywność interwencji AAC zależy nie tylko od wykorzystywanej modalności komunikacyjnej czy poziomu zaawansowania technologicznego stosowanych narzędzi, lecz przede wszystkim od ich dopasowania do indywidualnego profilu funkcjonowania użytkownika, jego potrzeb komunikacyjnych, celów interwencji oraz mechanizmów uczenia się (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020; Kaczmarek, 2015). W praktyce oznacza to, że osoby korzystające z AAC nie stanowią grupy jednorodnej, a planowanie oddziaływań wymaga uwzględnienia zarówno ich możliwości, jak i charakteru trudności komunikacyjnych oraz wpływu tych trudności na codzienne funkcjonowanie.

Chociaż wszystkie metody wspomagającej i alternatywnej komunikacji mają wspólny cel, jakim jest umożliwienie skutecznego porozumiewania się oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Light, McNaughton, 2014; Beukelman, Light, 2020), różnią się przyjmowanymi założeniami dotyczącymi procesu nauczania, stosowanymi strategiami dydaktycznymi oraz sposobem rozwijania kompetencji komunikacyjnych (Bondy, Frost, 1994; Porter, 2007). Z tego względu ocena poszczególnych metod wspomagania komunikacji nie powinna ograniczać się wyłącznie do porównywania wykorzystywanych narzędzi czy modalności komunikacyjnych, lecz uwzględniać również mechanizmy uczenia prowadzące do osiągania zakładanych celów terapeutycznych oraz funkcje komunikacyjne rozwijane w ramach danej interwencji. Takie ujęcie pozwala analizować poszczególne metodologie AAC nie przez pryzmat wykorzystywanych narzędzi, lecz mechanizmów uczenia oraz funkcji komunikacyjnych, których rozwijaniu służą.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I METODYCZNE PECS

Jedną z metodologii, której organizacja od początku podporządkowana była rozwijaniu spontanicznej komunikacji funkcjonalnej, jest Picture Exchange Communication System. Opracowany przez Andrew Bondy'ego i Lori Frost protokół nauczania komunikacji został stworzony przede wszystkim z myślą o dzieciach ze spektrum autyzmu oraz innych osobach ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002). Obecnie metodologia PECS jest uwzględniana w przeglądach praktyk opartych na dowodach naukowych dotyczących wspomagania rozwoju osób ze spektrum autyzmu (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, 2020). Jego podstawy teoretyczne wywodzą się ze stosowanej analizy zachowania (*Applied Behavior Analysis* – ABA) oraz współczesnych założeń wspomagającej i alternatywnej komunikacji (Bondy, Frost, 1994).

W trzecim wydaniu podręcznika PECS Bondy i Frost (2024) podkreślają, że opracowując system w 1985 roku świadomie zaproponowali odmienne wykorzystanie symboli graficznych niż było przyjęte w ówczesnej praktyce AAC. W tamtym okresie pełniły one przede wszystkim funkcję elementów tablic komunikacyjnych wykorzystywanych do

wskazywania (Bondy, Frost, 2024). W PECS od początku są natomiast używane w sytuacjach wymagających ich aktywnego przekazania partnerowi komunikacyjnemu, dzięki czemu stają się elementem interakcji społecznej, a nie jedynie przedmiotem wskazywania (Bondy, Frost, 1994; Bondy, Frost, 2024).

Rozwiązanie to pozostaje zgodne z koncepcją zachowania werbalnego B.F. Skinnera, zgodnie z którą o charakterze zachowania komunikacyjnego decyduje jego funkcja, a nie forma przekazu (Skinner, 1957; Bondy, Frost, 1994). W PECS symbole graficzne pełnią rolę środka komunikacji wykorzystywanego do rozwijania funkcjonalnych zachowań werbalnych. Bondy i Frost podkreślają również, że planowanie nauczania powinno być poprzedzone analizą sposobu komunikowania się użytkownika, obejmującą określenie sytuacji, w których podejmuje on komunikację, celów realizowanych za pomocą zachowań werbalnych oraz konsekwencji podtrzymujących ich występowanie (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002).

PECS zakłada stopniowe rozwijanie repertuaru funkcji komunikacyjnych. Nauczanie rozpoczyna się od umiejętności wyrażania prośb (*mand*), a następnie obejmuje komentowanie (*tact*), odpowiadanie na pytania oraz prowadzenie prostych dialogów (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002; Bondy, 2012).

KLUCZOWE ELEMENTY ORGANIZACJI PROCESU NAUCZANIA W METODOLOGII PECS

Odrębność metodologii PECS wynika przede wszystkim ze sposobu projektowania procesu uczenia komunikacji. Jak podkreśla Bondy (2012), o specyfice PECS nie decyduje wykorzystanie symboli graficznych, lecz procedury dydaktyczne prowadzące do rozwijania spontanicznych zachowań komunikacyjnych. Z tego względu metodologia ta powinna być rozpatrywana przede wszystkim jako protokół nauczania komunikacji, a nie jako system symboli graficznych służący zastępowaniu mowy.

Założenia te znajdują odzwierciedlenie w organizacji procesu uczenia, który opiera się na wzajemnie uzupełniających się rozwiązaniach dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie spontanicznej i funkcjonalnej komunikacji. Jednym z nich jest systematyczne tworzenie okazji do komunikacji (*communicative opportunities*). Środowisko oraz przebieg aktywności organizowane są w taki sposób, aby zachęcały użytkownika do samodzielnego inicjowania interakcji. W początkowych etapach programu uczy się on przekazywania symbolu graficznego partnerowi komunikacyjnemu w celu uzyskania pożądanego przedmiotu lub aktywności, dzięki czemu od początku doświadcza bezpośredniego związku pomiędzy własnym zachowaniem komunikacyjnym a jego konsekwencją (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002; Bondy, Frost, 2024).

Kolejnym istotnym elementem metodologii jest sposób rozumienia spontaniczności zachowań komunikacyjnych. Bondy i Frost podkreślają, że komunikacja spontaniczna oznacza sytuację, w której to użytkownik jako pierwszy inicjuje interakcję (*the learner goes first*), bez oczekiwania na pytanie, polecenie lub inną werbalną odpowiedź ze strony partnera komunikacyjnego (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002; Bondy, Frost, 2024). Z tego względu autorzy nie zalecają rozpoczynania nauki od zadawania pytań typu „Co chcesz?” ani stosowania innych odpowiedzi werbalnych inicjujących komunikację, ponieważ mogą one prowadzić do rozwijania zachowań zależnych od odpowiedzi zamiast samodzielnego inicjowania interakcji (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002).

Istotnym elementem programu jest również rozwijanie wytrwałości komunikacyjnej (*persistence*). W kolejnych etapach użytkownik uczy się aktywnie poszukiwać partnera

komunikacyjnego, pokonywać coraz większy dystans oraz kontynuować próbę komunikacji aż do uzyskania oczekiwanej reakcji rozmówcy (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002). Umiejętność ta przygotowuje go do skutecznego korzystania z nabytych kompetencji także w sytuacjach, w których partner komunikacyjny nie znajduje się w bezpośrednim otoczeniu, nie jest od razu dostępny lub nie reaguje natychmiast na podejmowaną próbę komunikacji.

Uzupełnieniem opisanych rozwiązań jest systematyczne ograniczanie zależności użytkownika od podpowiedzi. Już w pierwszej fazie metodologii PECS wykorzystywana jest dwuosobowa strategia podpowiedzi (*two-person prompting procedure*), opisana przez Bondy'ego i Frost jako integralny element organizacji procesu uczenia (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002). W procedurze tej partner komunikacyjny pozostaje odbiorcą komunikatu, natomiast druga osoba odpowiada za udzielanie niezbędnych podpowiedzi. Rozdzielenie tych ról umożliwia zapewnienie użytkownikowi koniecznego wsparcia przy jednoczesnym zachowaniu podstawowej zasady metodologii, zgodnie z którą to użytkownik inicjuje interakcję. Podpowiedzi od początku traktowane są jako pomoc o charakterze przejściowym i stopniowo wycofywane wraz ze wzrostem samodzielności użytkownika (Bondy, Frost, 1994; Frost, Bondy, 2002).

Autorzy podkreślają również, że rozwijanie komunikacji powinno być planowane w kontekście codziennych aktywności użytkownika. W podręczniku PECS znaczną uwagę poświęcono organizowaniu okazji do komunikacji w rutynach domowych, szkolnych i społecznych oraz tworzeniu środowiska, które sprzyja wykorzystywaniu nabytych umiejętności poza sytuacjami dydaktycznymi (Bondy, Frost, 2024). Oznacza to, że skuteczna realizacja metodologii PECS zależy nie tylko od prawidłowego stosowania procedur, lecz także od zapewnienia użytkownikowi licznych okazji do samodzielnego inicjowania komunikacji w różnorodnych sytuacjach życia codziennego.

NATURALISTYCZNE INTERWENCJE ROZWOJOWO-BEHAWIORALNE

Opisane wcześniej założenia dotyczące organizacji procesu uczenia są również charakterystyczne dla współczesnych naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych, które należą obecnie do najlepiej udokumentowanych podejść wspomagających rozwój dzieci ze spektrum autyzmu (Schreibman i in., 2015). Schreibman i wsp. (2015) definiują NDBI jako grupę interwencji integrujących wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej oraz stosowanej analizy zachowania. Ich charakterystyczną cechą jest prowadzenie nauczania podczas naturalnych aktywności dziecka z wykorzystaniem jego zainteresowań i motywacji jako podstawowego kontekstu uczenia się. Choć termin NDBI jest obecnie powszechnie stosowany w literaturze międzynarodowej, w polskich opracowaniach naukowych nadal pojawia się stosunkowo rzadko.

Interwencje należące do tego nurtu realizowane są przede wszystkim podczas codziennych aktywności i naturalnych interakcji społecznych. W literaturze podkreśla się znaczenie wykorzystywania naturalnych konsekwencji zachowania, podążania za aktywnością dziecka, aranżowania sytuacji sprzyjających uczeniu się oraz systematycznego tworzenia okazji do podejmowania spontanicznych i intencjonalnych zachowań komunikacyjnych (Schreibman i in., 2015; Tiede, Walton, 2019). Podobnie jak we współczesnym modelu AAC, celem nie jest wyłącznie rozwijanie określonych umiejętności, lecz umożliwienie dziecku skutecznego posługiwania się nimi w codziennych aktywnościach i relacjach społecznych.

Istotnym krokiem w badaniach nad relacją pomiędzy AAC i NDBI była opublikowana w 2025 roku metaanaliza Pope, Light i Laubscher, obejmująca 29 badań z udziałem 517 dzieci ze spektrum autyzmu z minimalną mową. Autorzy oceniali wpływ włączania wspomagającej i alternatywnej komunikacji (AAC) do naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych na rozwój języka. Wyniki wykazały, że interwencje integrujące AAC z NDBI prowadziły do większej poprawy rozwoju językowego niż stosowanie wyłącznie procedur NDBI. Autorzy podkreślają, że dzieci z minimalną mową, które nie dysponują skutecznym sposobem komunikowania się (*effective communication supports*), mają ograniczone możliwości aktywnego uczestniczenia w interakcjach stanowiących podstawowy kontekst uczenia się w interwencjach NDBI. Wyniki metaanalizy pokazują jednocześnie, że dysponowanie skutecznym sposobem komunikowania się nie powinno być postrzegane wyłącznie jako forma wsparcia komunikacyjnego, lecz jako warunek umożliwiający pełniejsze wykorzystanie potencjału oddziaływań rozwojowych. Uzyskane wyniki dostarczają silnych argumentów przemawiających za integrowaniem AAC z naturalistycznymi interwencjami rozwojowo-behawioralnymi oraz wskazują na potrzebę dalszych badań nad optymalnym sposobem łączenia obu podejść (Pope i in., 2025).

W świetle dostępnych dowodów naukowych interwencje integrujące założenia NDBI z odpowiednio dobranym systemem AAC należą obecnie do najlepiej udokumentowanych sposobów wspomagania rozwoju języka i komunikacji u dzieci ze spektrum autyzmu z minimalną mową. Wyniki metaanalizy pokazują jednocześnie, że zapewnienie dziecku skutecznego sposobu komunikowania się nie powinno być postrzegane wyłącznie jako forma wsparcia komunikacyjnego, lecz jako warunek umożliwiający pełniejsze wykorzystanie potencjału oddziaływań rozwojowych. Z perspektywy planowania terapii oznacza to, że odpowiednio dobrany system AAC powinien stanowić integralny element wspomagania rozwoju języka i komunikacji, a nie alternatywę dla interwencji rozwojowo-behawioralnych.

PECS A ROZWÓJ MOWY

Jednym z najczęściej dyskutowanych zagadnień związanych ze stosowaniem wspomagającej i alternatywnej komunikacji pozostaje jej wpływ na rozwój mowy. Pomimo utrzymujących się obaw części specjalistów i rodziców wyniki przeglądów systematycznych konsekwentnie wskazują, że stosowanie AAC nie hamuje rozwoju mowy, a u części użytkowników wiąże się również ze wzrostem spontanicznych wokalizacji oraz częstszym posługiwaniem się mową (Millar i in., 2006; Schlosser, Wendt, 2008; Beukelman, Light, 2020).

Podobny obraz wyłania się z polskiej literatury poświęconej AAC. Autorzy podkreślają, że współczesne badania nie potwierdzają negatywnego wpływu metod wspomagających komunikację na rozwój mowy oraz wskazują na możliwość równoczesnego wspierania rozwoju komunikacji i języka (Giziewska, 2020).

Zbieżne wyniki uzyskano również w badaniach dotyczących metodologii PECS. Metaanaliza Flippin, Reszki i Watsona (2010) wykazała, że PECS skutecznie wspiera rozwój komunikacji funkcjonalnej u dzieci ze spektrum autyzmu, nie wpływając negatywnie na rozwój mowy. W części analizowanych badań obserwowano również wzrost spontanicznych wokalizacji oraz zwiększenie liczby komunikatów przekazywanych za pomocą mowy.

Szczególnie istotnych danych dostarczyło badanie Schreibman i Stahmer (2014), w którym porównano efekty dwóch interwencji stosowanych u małych dzieci ze spektrum autyzmu z ograniczoną mową. W jednej z grup zastosowano *Pivotal Response Treatment* (PRT) – interwencję zaliczaną do nurtu naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych,

w której komunikacja rozwijana była przede wszystkim z wykorzystaniem mowy. W drugiej grupie zastosowano metodologię PECS, w której na początkowym etapie wykorzystywano symbole graficzne jako modalność komunikacyjną. W obu grupach odnotowano postępy w rozwoju mowy, nie stwierdzając istotnych różnic w skuteczności zastosowanych interwencji. Autorzy uznali, że wyniki te świadczą o porównywalnej efektywności PECS i PRT we wspieraniu rozwoju mowy oraz sugerują, iż wykorzystanie symboli graficznych na początkowym etapie nauczania nie ogranicza rozwoju komunikacji werbalnej (Schreibman, Stahmer, 2014).

Przedstawione wyniki są zgodne z aktualnym stanem wiedzy, zgodnie z którym wykorzystanie AAC, w tym metodologii PECS, nie stanowi alternatywy dla rozwoju mowy, lecz może wspierać jego dalszy przebieg poprzez zapewnienie dziecku skutecznego sposobu komunikowania się już na wczesnych etapach interwencji.

DYSKUSJA I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Przeprowadzony przegląd wskazuje, że w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu rozwijanie spontanicznej komunikacji funkcjonalnej wymaga doboru interwencji odpowiadających charakterowi trudności komunikacyjnych oraz mechanizmom odpowiedzialnym za rozwój tej umiejętności, a nie kierowania się wyłącznie przynależnością do określonej metodologii. Oznacza to, że punktem wyjścia do planowania terapii powinno być określenie, jakie zachowanie komunikacyjne wymaga rozwijania oraz jakie mechanizmy uczenia oraz warunki środowiskowe są niezbędne do jego skutecznego kształtowania.

Takie podejście pozostaje zgodne z zasadami praktyki opartej na dowodach naukowych (*evidence-based practice*), zgodnie z którymi decyzje terapeutyczne powinny wynikać z integracji wyników badań naukowych, doświadczenia klinicznego oraz indywidualnych potrzeb, możliwości i sytuacji dziecka oraz jego rodziny (Odom i in., 2010; Waligórska i in., 2019). Współczesne opracowania podkreślają ponadto, że największą skuteczność osiągają interwencje dostosowane do profilu funkcjonowania dziecka, ponieważ zwiększają efektywność procesu uczenia się oraz pozwalają osiągać cele terapeutyczne przy optymalnym wykorzystaniu czasu i dostępnych zasobów (Sandbank i in., 2021; Waligórska i in., 2019).

Przeprowadzony przegląd literatury wskazuje również, że u dzieci, u których rozwój komunikacji jest jakościowo zaburzony, planowanie interwencji powinno uwzględniać zarówno charakter trudności komunikacyjnych, jak i mechanizmy odpowiedzialne za nabywanie rozwijanej umiejętności. W przypadku dzieci, których trudnością jest spontaniczne inicjowanie komunikacji, szczególnego znaczenia nabierają strategie umożliwiające organizowanie motywujących okazji do komunikacji, wzmacnianie samodzielnych inicjacji oraz wykorzystywanie naturalnych konsekwencji zachowań komunikacyjnych (Skinner, 1957; Sundberg, Partington, 1998; Sundberg, 2008).

Przedstawiona analiza pozwala uznać metodologię PECS za przykład interwencji, której organizacja od początku podporządkowana była rozwijaniu spontanicznych zachowań komunikacyjnych. Jej założenia pozostają spójne zarówno z koncepcją zachowania werbalnego, jak i współczesnym rozumieniem AAC oraz naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych. Jednocześnie skuteczność metodologii zależy nie tylko od jej podstaw teoretycznych, lecz również od jakości implementacji programu. Najnowszy przegląd systematyczny wskazuje, że zachowanie zgodności z protokołem nauczania (*implementation fidelity*), odpowiednie przygotowanie terapeutów, dostęp do konsultacji

i superwizji oraz konsekwentna realizacja wszystkich elementów programu mają istotne znaczenie dla osiąganych efektów terapeutycznych (Paris i in., 2024).

Prowadzi to do szerszego wniosku metodologicznego. Dowody naukowe odnoszą się do skuteczności kompletnych modeli interwencji realizowanych zgodnie z ich założeniami, a nie do pojedynczych procedur stosowanych w oderwaniu od kontekstu metodologicznego, w którym zostały opracowane i zweryfikowane. Oznacza to, że skuteczność wybranych elementów jednej metodologii nie może być automatycznie przenoszona na inne podejścia wykorzystujące jedynie część tych rozwiązań. Ocena skuteczności powinna odnosić się do metodologii jako spójnego modelu postępowania, natomiast modyfikacje polegające na łączeniu procedur wywodzących się z różnych podejść wymagają odrębnej weryfikacji empirycznej. W praktyce oznacza to konieczność ostrożnego interpretowania wyników badań i unikania przypisywania skuteczności pojedynczym procedurom wyłącznie na podstawie badań prowadzonych nad całymi programami terapeutycznymi.

Przedstawiona analiza wskazuje również, że wspomaganie komunikacji z wykorzystaniem AAC nie powinno być postrzegane jako alternatywa dla rozwoju mowy. Dostępne przeglądy systematyczne, metaanalizy oraz badania porównawcze konsekwentnie wskazują, że stosowanie AAC nie hamuje rozwoju mowy, a w wielu przypadkach może sprzyjać dalszemu rozwojowi kompetencji językowych (Millar i in., 2006; Schlosser, Wendt, 2008; Flippin i in., 2010; Schreibman, Stahmer, 2014; Pope i in., 2025). Szczególnie istotne są wyniki metaanalizy Pope i wsp. (2025), wskazujące, że interwencje integrujące AAC z naturalistycznymi interwencjami rozwojowo-behawioralnymi przynoszą większą poprawę rozwoju języka niż stosowanie samych procedur NDBI. Wyniki te wzmacniają pogląd, że odpowiednio dobrany system AAC może nie tylko zapewniać dziecku skuteczny sposób komunikowania się, lecz również tworzyć warunki sprzyjające dalszemu rozwojowi mowy. Niniejsze opracowanie ma charakter narracyjnego przeglądu literatury. W przeciwieństwie do przeglądu systematycznego nie opiera się na sformalizowanej procedurze wyszukiwania, selekcji i oceny jakości badań, dlatego przedstawione wnioski mają charakter syntetyczny i interpretacyjny. Dobór literatury został podporządkowany celowi opracowania, którym było uporządkowanie współczesnych podstaw teoretycznych i empirycznych dotyczących rozwijania spontanicznej komunikacji funkcjonalnej oraz miejsca metodologii PECS we współczesnym modelu AAC.

Interpretując przedstawione wyniki, należy jednak uwzględnić ograniczenia dostępnych badań. Analizowane interwencje różnią się charakterystyką uczestników, organizacją terapii, czasem trwania oraz sposobem oceny efektów, co utrudnia bezpośrednie porównywanie ich skuteczności. Ponadto większość badań obejmuje dzieci ze spektrum autyzmu z minimalną mową we wczesnym wieku rozwojowym, dlatego możliwość uogólniania wyników na inne grupy użytkowników wymaga ostrożności. Nadal stosunkowo niewiele badań porównuje różne modele rozwijania spontanicznej komunikacji funkcjonalnej z uwzględnieniem jakości spontanicznych inicjacji, trwałości efektów oraz stopnia ich uogólniania poza sytuację terapeutyczną.

Przedstawione ograniczenia wyznaczają jednocześnie kierunki dalszych badań. Szczególnie potrzebne są badania analizujące zależności pomiędzy profilem trudności komunikacyjnych dziecka, mechanizmami uczenia wykorzystywanymi przez różne metodologie, jakością ich implementacji oraz długoterminowym utrzymywaniem i uogólnianiem rozwijanych umiejętności. Istotnym kierunkiem dalszych badań wydaje się również określenie, które strategie nauczania są najbardziej efektywne w rozwijaniu poszczególnych funkcji komunikacyjnych u dzieci o odmiennych profilach funkcjonowania.

Wyniki takich badań mogłyby przyczynić się do trafniejszego planowania interwencji oraz dalszego doskonalenia praktyki opartej na dowodach naukowych.

Odrębnym i wciąż niewystarczająco poznany zagadnieniem pozostaje rola spontanicznej komunikacji funkcjonalnej jako potencjalnego mechanizmu pośredniczącego pomiędzy interwencją a trwałością osiąganych efektów terapeutycznych oraz zmianami w zakresie zachowań trudnych, samodzielności i funkcjonowania społecznego dzieci ze spektrum autyzmu. Chociaż zależności pomiędzy komunikacją a funkcjonowaniem adaptacyjnym są szeroko opisywane w literaturze międzynarodowej, nadal niewiele wiadomo o mechanizmach wyjaśniających, w jaki sposób rozwój spontanicznych zachowań komunikacyjnych przekłada się na długoterminowe efekty interwencji oraz które elementy procesu terapeutycznego odgrywają w tym procesie kluczową rolę. W polskiej literaturze zagadnienie to pozostaje nadal stosunkowo słabo reprezentowane. Jego pogłębiona analiza mogłaby przyczynić się zarówno do lepszego zrozumienia mechanizmów odpowiedzialnych za skuteczność interwencji, jak i bardziej precyzyjnego planowania postępowania terapeutycznego.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzona analiza pozwala spojrzeć na współczesne metody wspomagania komunikacji z innej perspektywy niż ich tradycyjny podział według wykorzystywanej modalności komunikacyjnej lub przynależności do określonego nurtu terapeutycznego. Dostępne dowody naukowe wskazują, że zasadnicze znaczenie dla planowania interwencji ma nie tyle wybór konkretnej metodologii, ile zgodność pomiędzy charakterem trudności komunikacyjnych dziecka, rozwijanymi funkcjami komunikacyjnymi oraz mechanizmami uczenia wykorzystywanymi w procesie terapii.

W tym ujęciu metodologia PECS może być rozumiana nie wyłącznie jako system wykorzystujący symbole graficzne, lecz jako uporządkowany model rozwijania spontanicznej komunikacji funkcjonalnej, którego organizacja pozostaje zgodna zarówno z założeniami współczesnego modelu AAC, jak i koncepcją zachowania werbalnego oraz naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych. Taka interpretacja pozwala lepiej wyjaśnić miejsce PECS wśród współczesnych metod wspomagania komunikacji oraz ogranicza ryzyko oceniania tej metodologii wyłącznie przez pryzmat wykorzystywanej modalności komunikacyjnej.

Przyjęcie perspektywy koncentrującej się na spontanicznej komunikacji funkcjonalnej jako podstawowym kryterium planowania interwencji może ułatwić integrowanie współczesnej wiedzy z zakresu AAC, stosowanej analizy zachowania oraz naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych. Może również sprzyjać bardziej świadomemu doborowi metod terapeutycznych oraz trafniejszej interpretacji wyników badań dotyczących wspomagania komunikacji u dzieci ze spektrum autyzmu.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Beukelman, D. R., Light, J. C. (2020). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs (5th ed.)*. Paul H. Brookes Publishing.

- Bondy, A. S., Frost, L. A. (1994). *The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
- Bondy, A. S., Frost, L. A. (2024). *PECS®: The Picture Exchange Communication System Training Manual (3rd ed.)*. Pyramid Educational Consultants.
- Carr, E. G., Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111–126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Durand, V. M., Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: maintenance and application in new settings. *Journal of applied behavior analysis*, 24(2), 251–264. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-251>
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American journal of speech-language pathology*, 19(2), 178–195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Frost, L. A., Bondy, A. S. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual (2nd ed.)*. Pyramid Educational Consultants.
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., Ninci, J. (2018). A Systematic Review of Parent-Implemented Functional Communication Training for Children With ASD. *Behavior modification*, 42(3), 335–363. <https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- Giziewska, M. (2020). Komunikacja alternatywna i wspomagająca w procesie rozwoju mowy i komunikacji dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. *Logopedia Silesiana*, 9, 10–18. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2020.09.14>
- Kaczmarek, B. B. (2015). Mity i fakty o AAC i naturalnym rozwoju mowy. W: B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 341–362). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lew-Koralewicz, A. (2017). Kompetencje komunikacyjne a zachowania trudne u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. W: K. Parys, M. Pasteczka, J. Sikorski (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością. T. 4.2* (s. 80–92). Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Markiewicz, K. (2015). Kompetencje i dysfunkcje komunikacyjne osób z ASD – ujęcie rozwojowe. W: B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 17–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Millar, D. C., Light, J. C., Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248–264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))

- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Paris, A., McCoy, A., McNaughton, D., Bondy, A., Ganz, J. B. (2024). Facilitators and barriers to the implementation of the Picture Exchange Communication System (PECS): A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1206410. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1206410>
- Pisula, E. (2008). *Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2020). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pope, L., Light, J. C., Laubscher, E. (2025). The Effect of Naturalistic Developmental Behavioral Interventions and Aided AAC on the Language Development of Children on the Autism Spectrum with Minimal Speech: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 1357–1377. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06382-7>
- Schlosser, R. W., Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212–230. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/021))
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schreibman, L., Stahmer, A. C. (2014). A randomized trial comparison of the effects of verbal and pictorial naturalistic communication strategies on spoken language for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1244–1251. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1972-y>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team
- Suchowierska, M., Ostaszewski, P., Bąbel, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sundberg, M. L. (2008). *VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A Language and Social Skills Assessment Program for Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. AVB Press.
- Sundberg, M. L., Partington, J. W. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Behavior Analysts, Inc.
- Szumiło-Jackowska, J. (2021). Funkcjonalna edukacja i funkcjonalna komunikacja w terapii dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W: I. Ramik-Mażewska (red.), *Pedagogika specjalna – poszukiwania* (s. 83–95). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Tiede, G., Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080–2095. <https://doi.org/10.1177/1362361319836371>

- Tiger, J. H., Hanley, G. P., Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 16–23. <https://doi.org/10.1007/BF03391716>
- Tomasello, M. (2002). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Waligórska, A., Kucharczyk, S., Waligórski, M., Kuncewicz-Sosnowska, K., Kalisz, K., Odom, S. L. (2019). Zintegrowany model terapii autyzmu opartej na dowodach – model National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC). *Psychiatria Polska*, 53(4), 753–770. <https://doi.org/10.12740/PP/99163>
- Winczura, B. (2015). Komunikacja społeczna u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle prekursorów rozwoju teorii umysłu. W: B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 43–68). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Yoder, P., Stone, W. L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(3), 426–435. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.426>
- Zawidniak, J. (2015). Behawioralna koncepcja nabywania języka oraz rozwijania mowy i komunikacji u osób z autyzmem. W: B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 103–119). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

ABSTRACT

Developing spontaneous functional communication is one of the primary goals of interventions for children with autism spectrum disorder. Despite the rapid growth of research in this field, knowledge regarding the criteria for selecting communication intervention approaches remains fragmented across different theoretical and clinical frameworks, making both the interpretation of research findings and the planning of interventions more challenging. The aim of this paper is to analyze contemporary theoretical foundations and empirical evidence regarding the selection of communication intervention approaches for children with ASD. To this end, a narrative literature review was conducted, covering research on spontaneous functional communication, Augmentative and Alternative Communication, the concept of verbal behavior, Naturalistic Developmental Behavioral Interventions, and the Picture Exchange Communication System. The reviewed evidence indicates that promoting spontaneous functional communication represents a common direction across contemporary evidence-based interventions, whereas differences between individual approaches primarily concern the organization of the teaching process and the strategies used to develop communicative behavior. The available evidence also demonstrates that the use of AAC, including the PECS methodology, does not inhibit speech development and may facilitate the development of language skills. Based on the reviewed literature, this paper proposes an interpretation of contemporary communication intervention approaches in which the primary criterion for selecting an intervention should be the nature of the communicative behaviors targeted for development and the learning mechanisms underlying their acquisition, rather than the intervention's affiliation with a particular methodology. From this perspective, spontaneous functional communication may serve as one of the key criteria for planning communication interventions for children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder; spontaneous functional communication; Augmentative and Alternative Communication (AAC); Picture Exchange Communication System (PECS); Naturalistic Developmental Behavioral Interventions (NDBIs); evidence-based practice (EBP)

zgłoszone: 02.06.2026; zaakceptowane: 14.07.2026; opublikowane: 20.08.2026