

Renata Balcerzak

Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

Brak bezpośredniego wpływu umiejętności percepcyjnych na umiejętności narracyjne dzieci z niedoksztalceniem mowy pochodzenia korowego

W literaturze z zakresu logopedii można spotkać się z wieloma jednostkami diagnostycznymi przypisywanymi zaburzeniu mowy u dzieci, które nie nabywają języka w sposób naturalny z powodu uszkodzeń struktur korowych mózgu. Przyjmując definicję niedoksztalcenia mowy pochodzenia korowego jako zakłócenia struktur językowych i komunikacji (w mowie i piśmie), uznaję za patomechanizm takiego stanu zaburzenia słuchu fonemowego i/lub kinestezji artykulacyjnej i/lub innych ogniw układu mowy [Emiluta-Rozya, Mierzejewska 2008].

Odnoszę się wyłącznie do pewnych powiązań, zależności występujących pomiędzy deficytami słuchu fonemowego, leżącymi u podstaw niedoksztalcenia mowy pochodzenia korowego, powodującymi zaburzenia rozumienia mowy, a umiejętnościami narracyjnymi. Posłużę się wynikami badań własnych przeprowadzonych na przełomie 2015 i 2016 roku na czteroosobowej grupie badawczej, w której skład wchodziło czworo dzieci z zaburzeniem mowy określonym powyżej. Były to dwie dziewczynki i dwóch chłopców, pomiędzy 5. a 10. rokiem życia: Lena (9 lat i 9 miesięcy), Wiktoria (5 lat), Igor (6 lat i 5 miesięcy), Paweł (5 lat i 7 miesięcy). Wybrane próby obejmowały badanie słuchu fonemowego, rozumienia tekstu kilkudzaniowego oraz ułożenia historyjki obrazkowej i opowiedzenia jej treści badającemu. Na podstawie zebranego i omówionego materiału wykazuję brak jednoznacznego wpływu zaburzeń słuchu fonemowego i rozumienia mowy na umiejętności narracyjne dzieci. Brak wyraźnej proporcji między głębokością zaburzeń ogniw mowy oraz nasileniem nieprawidłowości występujących w tekstach tworzonych przez dzieci z niedoksztalceniem mowy pochodzenia korowego skłania do dalszych poszukiwań innych zależności. Należy zatem zwrócić baczniejszą uwagę na

inne sprawności i umiejętności, również nieprawidłowo bądź niedostatecznie rozwinięte, a stanowiące niejako ogniwo pośrednie między występującymi objawami zaburzeń mowy a jakością tekstu produkowanego przez badanych, i w tym kierunku pogłębić badania nad niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Niewielka grupa badawcza nie stanowi próby reprezentatywnej i nie daje podstawy do wyciągania ogólnych wniosków dotyczących populacji z danym zaburzeniem mowy, jednak może skłonić do refleksji i wytyczyć kierunki dalszych badań.

1. Metodologia badań

Do badania słuchu fonemowego próbą wyrazową użyłam 38 kart z *Obrazków i wyrazów do badania i doskonalenia słuchu fonemowego dzieci* [Rocławski 2011]. Były one graficznym przedstawieniem desygnatów następujących leksemów: *kury, góry, buty, budy, półka, bulka, wazy, waży, kasa, kasza, Kasia, paczka, taczka, kaczka, kula, kura, kot, koc, noc, nos, badany, banany, Burek, murek, szczeka, szczęka, leki, loki, wir, wór, trąby, trąbi, jeże, jedzie, palec, walec, czapka, żabka*. Zostały one pogrupowane w pięć kategorii, odpowiadających różnicom cech dystynktywnych fonemów języka polskiego: dźwięczności, miejsca artykulacji, stopnia zbliżenia narządów artykulacyjnych, ustności, ułożenia masy języka, i szóstą – uwzględniającą więcej niż jedną różnicę wyżej wymienionych cech. Badanie właściwe zostało poprzedzone instruktażem, do którego wybrałam dodatkowe cztery karty przedstawiające misia, nożyczki, kredki i świnię. Trwał on do momentu uzyskania pewności, że badany zrozumiał procedurę zadania – nie był ograniczony czasowo ani liczbą powtórzeń nazw zaprezentowanych desygnatów. Do pojedynczej próby wykorzystywałam układ trzech lub czterech kart. Nazwa każdego desygnatu była wypowiedziana trzykrotnie, jeśli badany po usłyszeniu każdego bodźca reagował prawidłowo, tj. wskazywał obrazek odpowiadający usłyszanej nazwie. W przypadku choć jednego błędnego wskazania w próbie liczba wypowiedzeń nazw desygnatów przedstawionych graficznie na obrazkach, użytych tylko w tej próbie, była zwiększana do czterech. Całe badanie odbywało się w kilku częściach, jako że rozproszenie uwagi i spadająca koncentracja badanego są istotnymi czynnikami negatywnie wpływającymi na wyniki.

Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane w logopedii często umożliwiają zbadanie umiejętności rozumienia poleceń prostych i/lub złożonych [zob. Drewniak-Wołosz, Mikosza, Paluch 2009; Emiluta-Rozya 2013; Styczek 1979]. Skuteczna komunikacja językowa wymaga od użytkowników języka szybkiej percepcji struktur o różnym stopniu złożoności. Myśl ta skłoniła mnie do przeprowadzenia badania rozumienia tekstu kilkudzaniowego. W tym celu

posłużyłam się próbą z *Całościowego badania logopedycznego z materiałem wyrazowym* [Emiluta-Rozya 2013: 20]. Wybrałam historyjkę czteroobrazkową:

Dzieci przyszły do parku. Niektóre z nich spacerują, inne bawią się. W parku są też zwierzęta. Pies i kot nie chcą bawić się ze sobą. One się nie lubią. Nagle kot zaczął gonić psa. Dziewczynka pomaga psu. Mówi do niego – nie bój się, chodź, będziemy się bawić.

Przed przeczytaniem tekstu pokazywałam badanemu osiem obrazków, z których cztery były graficznym przedstawieniem wydarzeń dotyczących wybranej historii, cztery zaś stanowiły dystraktory i umożliwiały ułożenie dwóch alternatywnych zakończeń. Omówiłam treść wszystkich obrazków. Podczas słuchania tekstu badany nie miał możliwości przyglądania się kartom. Następnie miał wybrać te, które według niego odnosiły się do usłyszanego tekstu i poukładać je chronologicznie. Procedura badania zakładała możliwość dwukrotnego przeczytania tekstu i dwukrotnego poukładania obrazków, w przypadku gdy badany nie rozwiązał zadania prawidłowo w pierwszej próbie.

Próbki wypowiedzi narracyjnych badanych pozyskałam podczas układania i opowiadania sześćoelementowej historyjki obrazkowej z serii „Opowiem Ci, mamó”, przedstawiającej dwóch mężczyzn zbierających jabłka w sadzie, pakujących owoce w skrzynki i przewożących je na targ, gdzie jabłka kupuje mała dziewczynka. Pierwotna procedura badania zakładała samodzielne ułożenie obrazków przez badanego, a następnie samodzielne opowiedzenie treści. Uległa ona modyfikacji i uwzględniała pomoc w ułożeniu kart, a także uzyskanie próbek narracyjnych w postaci mowy dialogowej, gdy badany nie potrafił samodzielnie opowiedzieć treści historyjki obrazkowej. Podczas interpretacji wyników badań brałam pod uwagę fakt, że taka sytuacja świadczy o pewnych ograniczeniach umiejętności ekspresyjnych dzieci.

2. Wyniki badań

Wyniki badań słuchu fonemowego umożliwiają wydzielenie dwóch podgrup: A. Dzieci bez zaburzeń słuchu fonemowego i B. Dzieci z zaburzeniami słuchu fonemowego. Każda grupa składała się z dwóch osób. W grupie A znaleźli się Igor i Lena, w grupie B – Wiktoria i Paweł. W tabeli 1 zostały umieszczone informacje o liczbie błędnych reakcji w trakcie badania. Liczby podanych bodźców różnią się ze względu na założenia metodologiczne, zgodnie z którymi istniała możliwość zwiększenia wypowiadanych nazw desygnatów w przypadku nieprawidłowych reakcji badanego na zaprezentowany bodziec słuchowy. Liczba podanych bodźców werbalnych wahała się w granicach od 118 do 145.

Tabela 1. Liczba nieprawidłowych reakcji na zaprezentowany bodziec dźwiękowy w badaniu słuchu fonemowego

| Imię badanego | Liczba błędnych reakcji | Liczba podanych bodźców |
|---------------|-------------------------|-------------------------|
| Igor | 1 | 122 |
| Lena | 0 | 118 |
| Wiktoria | 26 | 145 |
| Paweł | 14 | 133 |

Źródło: opracowanie własne.

W grupie A nie występowały nieprawidłowe reakcje lub było to tylko jednorazowe wskazanie karty, które można uznać za błąd pomiaru. W grupie B popełniono 14 i 26 błędów, co było objawem zaburzeń słuchu fonemowego dzieci. Pozwoliło to na wstępne określenie, którzy członkowie grupy badawczej mogą mieć i w jakim stopniu, jak głębokie zaburzenia rozumienia mowy, jednakże wyniki próby sprawdzającej percepcję tekstu kilkudzaniowego, zaprezentowane w tabeli 2, nie pokrywały się całkowicie ze wstępną hipotezą.

W badaniu rozumienia tekstu kilkudzaniowego żaden z badanych nie rozwiązał zadania bezbłędnie. Igor, chłopiec bez zaburzeń słuchu fonemowego, który był najbliższym prawidłowego ułożenia kart, w obu próbach pominął pierwszy obrazek. Takie zachowanie można interpretować jako bardzo nieznaczne deficyty rozumienia, jednakże podczas procesu badawczego nie odnotowałam innych zachowań chłopca, które mogłyby to potwierdzić, m. in. w trakcie swobodnych rozmów. Istnieje prawdopodobieństwo, że badany pominął tę kartę z powodu jej wieloznaczności, licznych elementów występujących na obrazku, co stanowi dystraktor dla odszyfrowania znaczenia. Innym czynnikiem, który wpływał na wyniki uzyskane przez dziecko, była niska motywacja do działania, spowodowana skomplikowaną sytuacją rodzinną. Badany ułożył w prawidłowej kolejności pozostałe elementy: $\emptyset - 2 - 3 - 4$, co świadczy o tym, że zrozumiał i zapamiętał usłyszaną treść, prawidłowo odtworzył kolejność zdarzeń.

Dzieckiem, które bezbłędnie wskazywało usłyszane nazwy desygnatów w badaniu słuchu fonemowego, była Lena, najstarsza dziewczynka. Podczas swobodnych rozmów z nią zaobserwowałam niewielkie trudności w rozumieniu komunikatów. Niektóre jej wypowiedzi były nieadekwatne. Badanie rozumienia tekstu kilkudzaniowego potwierdziło trudności percepcyjne.

Dziewczynka pomięła drugi element historii, ponadto ułożyła karty w nieprawidłowej kolejności: 3 – 1 – 4 i nie chciała zmienić takiego układu obrazków. Brak deficytów słuchu fonemowego przy nieznacznym deficytach rozumienia mowy zapewne był wynikiem progresu uzyskanego w trakcie kilkuletniej terapii logopedycznej i licznych ćwiczeń słuchowych.

Największe zaburzenia rozumienia i słuchu fonemowego objawiały się u Wiktorii, która po pierwszym wysłuchaniu tekstu wybrała trzy obrazki – wszystkie nieodnoszące się do wysłuchanego tekstu. Podczas drugiej próby ponownie wybrała tylko trzy karty: 4 – 2 – X, dwie z nich odnosiły się do usłyszanej historii, jednakże zostały ułożone w odwrotnej kolejności. Ostatni obrazek, wybrany przez dziecko dwukrotnie, umożliwił utworzenie alternatywnego zakończenia historii, co świadczy o braku rozumienia relacji i stosunków chronologicznych zaprezentowanego materiału obrazkowego, a także treści historii.

Dzieckiem wykazującym największe oznaki dezorientacji, niepewności i szukającym niewerbalnie pomocy u badającego był Paweł. Chłopiec dwukrotnie ułożył karty w ten sam sposób, trzy prawidłowo, ostatnią – tworzącą alternatywną historię i zarazem wykluczającą jedną z wybranych wcześniej

Tabela 2. Wyniki badania rozumienia tekstu kilkudzaniowego

| Imię badanego | Kolejność ułożonych kart | Wniosek |
|---------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Igor | ∅ – 2 – 3 – 4 ∅ – 2 – 3 – 4 | Brak zaburzeń rozumienia |
| Lena | 3 – 1 – 4 3 – 1 – 4 | Nieznaczone deficyty w rozumieniu |
| Wiktoria | X* – X – X 4 – 2 – X | Zaburzenia rozumienia |
| Paweł | 1 – 2 – 3 – X 1 – 2 – 3 – X | Zaburzenia rozumienia |

* Znak „X” oznacza kartę, która nie odnosiła się do treści przeczytanego tekstu.

Źródło: opracowanie własne.

kart: 1 – 2 – 3 – X. Należy zaznaczyć, że po pierwszym wysłuchaniu treści historii badany nie rozumiał polecenia i próbował ułożyć wszystkie osiem kart. Wybrał cztery obrazki dopiero po ponownym wytłumaczeniu instrukcji. Paweł i Wiktoria zostali zakwalifikowani do grupy B, czyli dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami słuchu fonemowego, które wpłynęły w sposób oczywisty na zaburzenia percepcyjne. W grupie A, bez deficytów słuchu fonemowego, Igor nie miał zaburzeń rozumienia mowy, Lena zaś, która uzyskała najlepszy wynik (zero błędów), miała pewne deficyty percepcyjne. Przypuszczam, że istotny wpływ na ten stan mógł mieć fakt, że było to dziecko najstarsze i najdłużej objęte terapią logopedyczną. Można zatem sądzić, że pewne umiejętności dziewczynka wypracowała, rozwinęła w trakcie zajęć.

W analizie zebranego materiału interesujący był brak bezpośredniego wpływu wyżej opisanych zaburzeń na jakość wypowiedzi narracyjnych (poprawność treściową i gramatyczną tekstów) budowanych przez dzieci z grupy badawczej. Zaobserwowałam natomiast wpływ owych zaburzeń na liczbę wyrazów ortograficznych – we wszystkich wypowiedziach odnotowałam pomijanie struktur zdaniowych, istotnych z punktu widzenia kompletności przekazywanej informacji i nieredundantnych – pogrupowałam je według kryterium pomijanej struktury w tabeli 3. W nawiasach zostały dopisane przeze mnie niewypowiedziane struktury. Najrzadziej pomijaną strukturą było orzeczenie – odnotowany jeden przykład takiego zdania: *Dwaj chłopcy*.

Brak podmiotu wyrażonego leksykalnie nie jest błędem, jeśli we wcześniejszych częściach tekstu wskazano wykonawcę czynności. Zdanie *Najpierw naprawdę zbierali jabłka* rozpoczynało wypowiedź narracyjną dziecka, czyli wykonawca czynności nie został określony na początku tekstu. W przykładzie *No to później pojechał na targ. Dał jabłuszka dziewczynce. Postawił. A później przyszła dziewczynka po jabłuszko* podmiot powinien zostać określony przez osobny leksem, ponieważ we wcześniejszym fragmencie wypowiedzi badany mówił o chłopcu oraz jego koledze lub sąsiedzie, czyli o dwóch osobach. W zdaniu *Położy te jabłka* doszło do zmiany podmiotu – dziecko wcześniej opisywało, gdzie znajdują się owoce.

Najczęściej pomijaną strukturą zdaniową było dopełnienie. Trzykrotnie dzieci pominęły leksem *jabłko* w zdaniach: *Ktoś zerwał; Potem zbierali* (również brak drugiego podmiotu, określającego miejsce, dokąd pakowano owoce) *w skrzynki; Postawił. A później przyszła dziewczynka po jabłuszko* (dodatkowo nieokreślenie miejsca, do którego przyszła dziewczynka z historii: *na targ*).

Odnótowałam również jedno zdanie, w którym pominięto zarówno podmiot, jak i dopełnienie: *I potem sprzedaje*.

Tabela 3. Przykłady pomijanych struktur zdaniowych w wypowiedziach narracyjnych badanych

| Pomijana struktura zdaniowa | Przykład wypowiedzi badanego |
|------------------------------|--|
| Podmiot wyrażony leksykalnie | No to później (pan) pojechał na targ. Dał jabłuszka dziewczynce. Postawił. A później przyszła dziewczynka po jabłuszko. Później są, (Pan) położy te jabłka. Najpierw naprawdę (panowie) zbierali jabłka. |
| Orzeczenie | Dwaj chłopcy. |
| Dopełnienie | Ktoś zerwał (jabłka/je). Potem zbierali (jabłka/je). Potem pakowali (jabłka) (w skrzynki). Postawił (jabłka). A później przyszła dziewczynka (na targ) po jabłuszko. |
| Podmiot i dopełnienie | I potem (pan) sprzedaje (jabłka). |

Źródło: opracowanie własne.

W tekstach dzieci dominowały pojedyncze wyrazy lub zdania pojedyncze proste, jednakże pojawiły się również zdania złożone współrzędnie łączne i rozłączne, a także zdania złożone podrzędnie dopełnieniowe, okolicznikowe celu, okolicznikowe stopnia i miary – por. przykłady zaprezentowane w tabeli 4. Niektóre struktury były tworzone nieprawidłowo. Badani używali niewłaściwych spójników zdaniowych, tj. posługiwali się spójnikami charakterystycznymi dla innych typów zdań złożonych, niż wymagały tego kontekst i sens zdania. W zdaniu *Były czerwone jabłuszka, że ktoś zerwał je* powinien zostać użyty spójnik zdania złożonego współrzędnie *i*. Tak samo w przykładzie: *I później zbierał te jabłuszka, a później przyszedł niego kolega [...], że wziął do takich beczek* – albo cała struktura powinna być wyrażona zdaniem złożonym podrzędnie okolicznikowym celu *żeby wziąć do takich beczek* – analogicznie jak w zdaniu *że spakować do samochodu*, w którym badany użył spójnika dopełnieniowego *że* zamiast spójnika wprowadzającego zdanie okolicznikowe celu.

W tekstach występowały pewne nieprawidłowości, takie jak nieliczne błędy fleksyjne, pomijanie przyimków w wyrażeniach przyimkowych. Zannotowałam jedną parafrazę wyrazową czasownika *zapytać* w zdaniu: *Położa jabłka, by można zbierać, ile kosztuje*. Podobnie brzmiący czasownik *zbierać* wystąpił w treści opisywanej historii. Charakterystyczne były liczne powtórze-

Tabela 4. Przykłady zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie w tekstach narracyjnych dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego

| Rodzaj zdania złożonego | Użyty spójnik zdaniowy | Przykład wypowiedzi | Ocena poprawności zdania (w zakresie użycia spójnika) |
|-------------------------|--|--|---|
| Podrzędnie | że | Pan powiedział, że daje jej jabłko. | poprawne |
| | | Były czerwone jabłuszka, że ktoś zerwał (je). | niepoprawne |
| | | I później zbierał te jabłuszka [...]. Że wziął do takich beczek. | niepoprawne |
| | | I później zbierał te jabłuszka [...] że wziął do takich beczek [...]. Że spakować do samochodu. | niepoprawne |
| | żeby/by | Żeby tej dziewczynce daje jabłko. | poprawne |
| | | Położa jabłko, by można zbierać, ile kosztuje. | poprawne |
| | ile | Położa jabłko, by można zbierać, ile kosztuje. | poprawne |
| | | Współrzędnie | i |
| I mógł za... | poprawne | | |
| I wkładają jabłko. | poprawne | | |
| I potem sprzedaje. | poprawne | | |
| a | A później przyszedł niego kolega. | | poprawne |
| | A później przyszła dziewczynka po jabłuszko. | | poprawne |
| albo | Albo to był wujek. | | poprawne |

Źródło: opracowanie własne.

nia, badani powtarzali zarówno wypowiedziane przez siebie wcześniej frazy, jak i wyrażenia usłyszane w moich pytaniach, np.: *Drugi jabłko zbiera, drugi nosi [...] jechał, jechał; A później? – Później są; Potem jechali. Potem pakowali. Potem jechali. I wkładają jabłko. I potem, i potem sprzedaje.*

Warto odnotować, że w wypowiedziach osób badanych występowały elementy świadczące o próbach porządkowania tworzonych tekstów. Lena, Wik-

toria i Paweł używali wyrażen okolicznikowych: *najpierw, później, potem*. Najwięcej takich zabiegów odnotowałam w wypowiedzi Pawła, który potrzebował pomocy w ułożeniu historyjki obrazkowej (pozostałe dzieci zrobiły to samodzielnie). Chłopiec wybrał dwie karty prawidłowo, następnie dołożył dwie ostatnie i szukał niewerbalnie pomocy u badającego, ponieważ zostały mu niewykorzystane dwa środkowe elementy: 1 – 2 – Ø – Ø – 5 – 6. Po dołożeniu trzeciego obrazka przez badającego dziecko samodzielnie dokończyło układanie prawidłowo. Trudności w zrozumieniu treści historyjki obrazkowej i wtórnie ułożeniu jej przełożyły się na trudności w zbudowaniu wypowiedzi narracyjnej. Chłopiec mylił kolejność wydarzeń, jednakże wielokrotnie poprawiał się i wyraźnie w sposób świadomy próbował porządkować tę wypowiedź, zmieniać jej treść.

Należy przy tym zastrzec, że wypowiedzi narracyjne badanych byłyby mniej zrozumiałe w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego – zapewne niektóre z nich mogłyby w ogóle nie zostać zrozumiane przez odbiorcę. Po przeanalizowaniu czterech tekstów i zapisaniu ich w dwóch wersjach: ortograficznie i fonetycznie (alfabetem sławistycznym) nasuwa się refleksja o wpływie zakłóceń artykulacyjnych na zrozumiałość wypowiedzi. Nieprawidłowe realizacje fonetyczne są wpisane w definicję zaburzenia mowy o patomechanizmie w postaci zaburzeń słuchu fonemowego i/lub kinestezji artykulacyjnej. Oczywisty jest brak możliwości uniknięcia wpływu czynnika artykulacji na tekst mówiony, który powstaje w chwili tworzenia, jednakże pragnę podkreślić wagę szczegółowego analizowania wypowiedzi dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego, które to teksty – zapisane ortograficznie, a nie fonetycznie, a więc w sposób nieuwzględniający trudności w wymowie – nie wydają się już tak bardzo zakłócone czy niezrozumiałe. W tabeli 5 prezentuję przykładowe fragmenty tekstów narracyjnych, które ukazują różnicę w stopniu trudności ich percepcji w zależności od sposobu zapisu.

W tabeli 6 przedstawiłam zestawienie ilościowe tekstów narracyjnych, liczbę zdań, wyrażen i pojedynczych wyrazów użytych w funkcji samodzielnego wypowiedzenia, a także liczbę wyrazów ortograficznych i średnią długość jednego wyrażenia liczoną w wyrazach ortograficznych. Liczba wyrazów ortograficznych składająca się na wypowiedzi narracyjne badanych wahała się w przedziale od 30 do 84 jednostek, co stanowi prawie trzykrotną różnicę długości tekstu między najkrótszym i najdłuższym. Pojedyncze wypowiedzenie składało się z 2–6 wyrazów. Najkrótsza wypowiedź (30 wyrazów ortograficznych) została sformułowana przez Igora, który nie utworzył jej samodzielnie, jedynie odpowiadał na pytania badającego. Średnia długość zbudowanego przez niego wypowiedzenia wynosiła 2 wyrazy ortograficzne. Chłopiec posłu-

Tabela 5. Fragmenty wypowiedzi narracyjnych – zestawienie zapisu fonetycznego oraz ortograficznego

| Zapis fonetyczny* | Zapis ortograficzny |
|--|---|
| [bai_xocy] – Po co? – [po_ies japka a_ku_ies tu_śom japka] | Dwaj chłopcy. – Po co? – Po jest... jabłka. A tu jest. Tu są jabłka. |
| [japka_lo..._glug'i_żb'jela_japa dług'i_nośi_pudełka jexau jexau zob'i_sklep] | – I co oni robili? – Jabłka ro... drugi zbiera jabłka. Drugi nosi pudełka. Jechał... jechał... zrobi sklep. |
| [nap'ierf_naprafde_zb'ieral'i_jabuška najp'ierf_v'i_żel'i_jabuka potem_zb'ieral'i potem_jexal'i potem_pakoval'i potem_jexal'i i i_fkładajom_jabuka i i_potem i_potem_sprzedaje] | Najpierw naprawdę zbierali jabłka. Najpierw widzieli jabłka. Potem zbierali. Potem jechali. Potem pakowali. Potem jechali. I wkładają jabłka. I potem. I potem sprzedaje. |
| [a_późnej_pšyšet_nego_kolega albo_sōsat albo_ktōs_i_ny że_vziōu_do_tak'ix_beček jabuška albo_do_tak'x_kšynek że_spakovać_do_samoxodu śf'iže_ovoce no_to_późnej_pojeħau_na_tark daŭ_jabuška_fšeň_ž_e postaviŭ a_późnej_pšyšŭa_žefčynka_po_jabuško] | A później przyszedł niego kolega. Albo sąsiad. Albo ktoś inny. Że wziął do takich beczek. Jabłuszka. Albo do takich skrzynek. Dał jabłuszka dziewczynce. Postawił. A później przyszła dziewczynka po jabłuszko. |

* Zapis fonetyczny uwzględnia tylko wybrane zaburzenia artykulacji: elizje, epentezy, substytucje i metatezy.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Zestawienie ilościowe tekstów narracyjnych dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego

| Imię dziecka | Igor | Lena | Wiktorija | Paweł |
|--|------|------|-----------|-------|
| Liczba zdań w wypowiedzi | 4 | 13 | 5 | 8 |
| Liczba wyrażen użytych w funkcji wypowiedzenia | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Liczba pojedynczych wyrazów w funkcji wypowiedzenia | 9 | 1 | 3 | 0 |
| Liczba wyrazów ortograficznych w całej wypowiedzi | 30 | 84 | 37 | 45 |
| Długość wypowiedzenia (liczona w wyrazach ortograficznych) | 2 | 6 | 3,7 | 4,5 |

Źródło: opracowanie własne.

giwał się głównie pojedynczymi wyrazami (9) i utworzył ponad dwa razy mniej zdań niż pozostali badani. Najdłuższy tekst zbudowała najstarsza dziewczynka, Lena – 84 wyrazy ortograficzne, a pojedyncze wypowiedzenie składało się średnio z 6 wyrazów ortograficznych. Poza jednym wypowiedzeniem jedno-wyrazowym w pozostałych wypadkach na całą wypowiedź składały się struktury zdaniowe (13). Dzieci o najbardziej zbliżonym obrazie zaburzeń, czyli Wiktoria i Paweł, wypowiedzieli odpowiednio 37-wyrazowy i 45-wyrazowy tekst. Wypowiedzenie dziewczynki zawierało średnio 3,7 wyrazów ortograficznych, a Pawła 4,5. Różnica obejmuje długość i skomplikowanie struktur tworzących teksty narracyjne. U chłopca dominowały struktury zdaniowe (8), nie wypowiadał pojedynczych słów, u Wiktorii zaś liczba zdań (5) jest równa liczbie wypowiedzeń niezdaniowych o postaci wyrażen zsumowanych z liczbą wypowiedzeń niezdaniowych jednowyrazowych (pojedynczych wyrazów). Ona również, tak jak Igor, nie potrafiła samodzielnie opowiedzieć treści historyjki obrazkowej, próbki jej tekstu zostały pobrane podczas rozmowy.

Wypowiedzi narracyjne badanych różniły się znacząco od siebie długością (najdłuższy tekst był prawie trzykrotnie dłuższy od najkrótszego), używanymi strukturami zdaniowymi – od pojedynczych prostych wypowiedzeń jednowyrazowych do zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie z nieprawidłowościami w użyciu spójników. Odnotowałam w nich – zgodnie z literaturą przedmiotu – błędy fleksyjne i składniowe, pomijanie struktur zdaniowych, pomijanie przyimków w wyrażeniach przyimkowych, zakłócenia artykulacyjne [Jastrzębowska 2003].

3. Zakończenie

W procesie badawczym uczestniczyło czworo dzieci. U dwojga z nich (Leny i Igora) nie zdiagnozowałam zaburzeń słuchu fonemowego, a mimo to u jednego zaobserwowałam trudności w rozumieniu komunikatów nadawanych w trakcie swobodnej rozmowy. Deficyty percepcyjne zostały potwierdzone w badaniach rozumienia tekstu kilkuzdaniowego (brak wyboru wszystkich kart i ułożenie ich w nieprawidłowej kolejności). Również chłopiec nie zrealizował próby całkowicie prawidłowo, o czym świadczy pominięcie pierwszego obrazka. Dzieci te prezentowały skrajnie różne strategie podczas tworzenia narracji. Dziewczynka wypowiedziała najdłuższy, 84-wyrazowy tekst o bardziej skomplikowanej strukturze, składający się ze zdań prostych i złożonych. Wypowiedź Igora liczyła 30 wyrazów i tworzyły ją pojedyncze wyrazy, na co w pewnym stopniu wpłynęła różnica wieku między dziećmi (odpowiednio w chwili badania 9 lat i 9 miesięcy oraz 6 lat i 5 miesięcy). Ponadto dziecko nie utworzyło samodzielnej narracji, próbki pobrałam w trakcie mowy dia-

logowej, co może świadczyć o ograniczonych umiejętnościach narracyjnych badanego. Stan ten można także interpretować jako niechęć do opowiadania, spowodowaną niską motywacją.

W analogiczny sposób zostały pobrane próbki wypowiedzi narracyjnej Wiktorii, która również nie potrafiła samodzielnie opowiedzieć treści ułożonej przez siebie historyjki obrazkowej. Tekst składał się z 37 wyrazów ortograficznych, był nieznacznie dłuższy od wypowiedzi Igora, jednak zawierał tyle samo struktur zdaniowych, co łącznie wyrażeń i pojedynczych wyrazów (5). U dziewczynki zdiagnozowano najgłębsze w grupie badawczej zaburzenia słuchu fonemowego (26 błędnych wskazań) i wtórnie najgłębsze zaburzenia percepcji mowy. Dziecko w pierwszej próbie wybrało tylko karty nieodnoszące się do treści usłyszanej historii, w drugiej zaś ustawiło dwie karty w nieprawidłowej kolejności, a do tego wybrało nieadekwatne, alternatywne zakończenie.

Podczas całego procesu badawczego obraz deficytów najbardziej zbliżony do zaburzeń Wiktorii ujawniał się u Pawła, który miał zaburzenia słuchu fonemowego – 14 błędów, a także zaburzenia percepcyjne. Chłopiec nie rozumiał polecenia, dopiero po powtórzeniu go ograniczył wybór kart do czterech, przy czym ostatnia stanowiła zakończenie niewystępujące w usłyszonym tekście (tak zrealizował próbę dwukrotnie). Jako jedyny uczestnik grupy badawczej nie ułożył samodzielnie historyjki obrazkowej. Jego wypowiedź narracyjna składała się z 45 wyrazów ortograficznych, średnio jedno wypowiedzenie tworzyły 4,5 jednostki, jednakże w tekście dominowały struktury zdaniowe. Dziecko pomimo znacznych trudności ze zrozumieniem i oddaniem chronologii zdarzeń porządkowało swoją wypowiedź, o czym świadczyło poprawianie się.

Różnice ilościowe tekstów narracyjnych oraz nieprawidłowości fleksyjne, składniowe, powtórzenia, pominięcia przyimków odnotowane we wszystkich wypowiedziach w zestawieniu z obecnością lub brakiem zaburzeń słuchu fonemowego i rozumienia mowy nie pozwalają na wyciągnięcie wniosku o bezpośrednim wpływie umiejętności percepcyjnych na umiejętności narracyjne dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Nie można jednoznacznie skonstatować korelacji między głębokością deficytów słuchu fonemowego i wynikających z nich zaburzeń percepcyjnych a długością tekstów narracyjnych, złożonością ich struktur i liczbą, rodzajem nieprawidłowości występujących w tych tekstach. Taki stan skłania do dalszych poszukiwań ogniwa pośredniczącego pomiędzy danymi umiejętnościami. Wpływ na zaburzenia struktury dźwiękowej i gramatycznej budowanych tekstów o prawidłowej strukturze linearnej mogą mieć nie tylko zaburzenia kinestezji artykulatoryjnej, słuchu fonematycznego i współwystępujące zaburzenia rozumienia lub samodzielne trudności percepcyjne. Prawdopodobnie przyczyn takiego

stanu należałoby doszukiwać się również w nieprawidłowej aktywności innych ogniw układu funkcjonalnego mowy. Zaburzenia syntezy symultatywnej mogą uniemożliwiać lub ograniczać prawidłową analizę odbieranych informacji językowych pod względem logiczno-gramatyczno-semantycznym, co może wpływać negatywnie na rozumienie mowy kierowanej do dziecka, jak również prawidłowe kształtowanie się systemu językowego, a wtórnie – budowane komunikaty. Zaburzenia mowy wewnętrznej mogą uniemożliwiać lub utrudniać programowanie wypowiedzi, przy zachowanych zdolnościach percepcyjnych lub ograniczonych w pewnym stopniu – niewątpliwie jest to czynnik najtrudniejszy do przebadania. Natomiast zaburzenia syntezy sekwencyjnej, czyli organizacji ruchów aparatu artykulacyjnego w czasie, mogą przyczyniać się do nieprawidłowości na poziomie fonetycznym, które – jak wykazałam – ograniczają zrozumienie komunikatu przez odbiorcę.

Ponadto wyniki badań pozwalają postawić hipotezę o wpływie takich umiejętności, jak koncentracja słuchowa oraz słuchowa pamięć werbalna na procesy komunikacji językowej dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Umiejętność krótkiej koncentracji uwagi słuchowej przyczynia się do trudności w percepcji informacji językowych, a zmniejszona pojemność słuchowej pamięci werbalnej do nieprawidłowego przechowywania tychże informacji przez dzieci z opisywanym przeze mnie zaburzeniem mowy. Istnieje prawdopodobieństwo, że dzieci te odbierałyby komunikaty w zmienionej, tj. ograniczonej formie. Tekst nie docierałby do nich lub byłby przechowywany w pamięci nie w całości, lecz częściowo. Istnieje prawdopodobieństwo, że dane fragmenty wypowiedzi byłyby analizowane prawidłowo. Mogłyby przyczyniać się to do niespójnego, nieholistycznego budowania systemu językowego, nabywania go poprzez jednostki językowe pozbawione całego kontekstu, w którym zostały użyte (ograniczenie tego kontekstu). Hipotetycznie taki stan mógłby odzwierciedlać się w tekstach narracyjnych przez budowanie tekstów o różnej długości i różnym stopniu złożoności, w których błędy występowałyby jako niedopasowanie do siebie fragmentów-jednostek językowych. Przyjmując takie założenie, gdyby na te zaburzenia nakładały się nieprawidłowości w analizowaniu pod względem logiczno-gramatyczno-semantycznym komunikatu odbieranego i/lub przechowywanego w pamięci, w sposób ograniczony, lub trudności w skonstruowaniu prawidłowego tekstu na poziomie mowy wewnętrznej, możliwa byłaby tak duża dysproporcja błędów w budowanych tekstach narracyjnymi przez dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Liczba możliwych kombinacji połączonych ze sobą zaburzeń poszczególnych ogniw układu mowy lub stopień tych zaburzeń pozwalałyby na tworzenie różniących się od siebie, odmiennych jakościowo

tekstów przez dzieci, które w wybranym, wyizolowanym badaniu patomechanizmu mogłyby uzyskiwać zbliżone do siebie wyniki.

Drugą stawianą przeze mnie hipotezą jest nie współwystępowanie wszystkich zaburzeń, lecz jednoznaczny wpływ ograniczonej koncentracji słuchowej i/lub pamięci słownej na prawidłowe funkcjonowanie ogniw układu mowy jako ciąg przyczynowo-skutkowy. Brak umiejętności wystarczająco długiego skupienia uwagi na bodźcach werbalnych i przechowania ich w pamięci uniemożliwiłaby prawidłowe funkcjonowanie syntezy symultatywnej – brak poszczególnych elementów danego ciągu językowego nie pozwalałaby na prawidłową analizę i zrozumienie całego komunikatu. Takie zaś deficyty przypuszczalnie ograniczałyby możliwości dziecka w budowaniu wypowiedzi już na poziomie mowy wewnętrznej, gdyż ze zbioru dostępnych mu reguł i poszczególnych jednostek językowych nie mogłoby ono utworzyć prawidłowego tekstu, jeśli jego kompetencja językowa składałaby się ze zbyt wąsko lub szeroko abstrahowanych zasad językowych. Jednocześnie byłyby to prawdopodobnie przyczyna obserwowanego i opisywanego w literaturze przedmiotu nieprawidłowego budowania znaczenia pojęć językowych (w sposób zbyt ogólny, zbyt szczegółowy lub częściowy) oraz nadmiernej generalizacji reguł gramatycznych [Gałkowski, Jastrzębowska 2003].

Obecny stan badań logopedycznych nie określa pojemności krótkotrwałej pamięci słuchowej werbalnej w różnym wieku dziecka z uwzględnieniem różnego typu struktur językowych. Również nie przeprowadzono jeszcze takich badań w grupie dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Istnieje prawdopodobieństwo, że zbadanie tych ogniw umożliwiłoby udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki – poza słuchem fonemowym, kinestezją artykulacyjną, zaburzeniami percepcyjnymi oraz wielkością leksykonu biernego i czynnego – i w jakim stopniu wpływają na procesy komunikacji dzieci z danym zaburzeniem mowy.

Bibliografia

- Drewniak-Wołosz Ewa, Mikosza Lucyna, Paluch Anna (2009), *AFA-SKALA. Jak badać mowę dziecka afatycznego*, Impuls, Kraków.
- Emiluta-Rozya Danuta (2013), *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Emiluta-Rozya Danuta, Mierzejewska Halina (2008), *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy*, w: *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. Józef Porayski-Pomsta, Elipsa, Warszawa.

Jastrzębowska Grażyna (2003), *Afazja, dysfazja dziecięca*, w: *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. Tadeusz Gałkowski, Grażyna Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Rocławski Bronisław (2011), *Obrazki i wyrazy do badania i doskonalenia słuchu fonemowego dzieci*, Glottispol, Gdańsk.

Styczek Irena (1979), *Logopedia*, PWN, Warszawa.

Renata Balcerzak

The correlation between phonemic hearing deficits and speech understanding disorders and narrative skills in children with Speech Development Disorder of Cortical Origin

In the paper, an analysis of information gathered during examinations of children with speech development disorder of cortical origin is presented. The study group consisted of 4 individuals (two girls and two boys), aged 5–10. The results of the examination of phonemic awareness and understanding of a few sentences-long spoken texts as well as articulating a few sentences-long texts suggested a possible correlation between these two types of skills (phonemic awareness, spoken text understanding and production). However, a thorough analysis of the results does not allow one to conclude that the specific phonemic awareness deficits and/or speech perception difficulties have a predominant influence on the narrative skills of children with speech development disorder of cortical origin. Although the main hypothesis was disproved, the results of the analysis shed light on another possible explanation of speech production difficulties in the above-mentioned speech and language disorder: deficient/insufficient auditory attention and/or verbal working memory. Such explanation has not yet been taken into consideration in the research on speech and language development disorder of cortical origin.

KEYWORDS: Speech and Language Development Disorder of Cortical Origin; phonemic awareness, speech understanding; discourse, text.

mgr Renata Balcerzak – doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; zainteresowania badawcze: rozwój mowy dziecka, diagnoza i terapia zaburzeń mowy, niedokształcenie mowy pochodzenia korowego, opóźnienia rozwoju mowy, dyslalia.

