



Ewa Czaplewska

Trudności w czytaniu a zaburzenia rozwoju mowy

Wiele dzieci, u których zdiagnozowano specyficzne zaburzenia rozwoju językowego w wieku 4–6 lat, osiąga w przyszłości słabsze wyniki w testach badających poziom czytania niż ich rówieśnicy bez zaburzeń mowy. Należy dołożyć wszelkich starań, aby dziecko osiągnęło zgodny z normą rozwojową poziom kompetencji językowych, zanim jeszcze zacznie uczyć się czytać.

Dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy nie stanowią grupy jednorodnej. Najpowszechniejszym zakłóceniem komunikacyjnym występującym w wieku przedszkolnym i młodszoškolnym są wady wymowy (dyslalia), które są związane z aspektem fonetycznym. Dziecko nie wymawia jakiejś gloski (mogilalia), źle ją wymawia (deformacja) lub zamienia jedną gloskę na inną (paralalia), ale taką, która istnieje w systemie fonologicznym współczesnego języka polskiego. Znacznie poważniejszym problemem są specyficzne zaburzenia rozwoju językowego (specific language impairment – SLI) (Czaplewska i Kaczorowska - -Bray 2002, Leonard 2006).

W klasyfikacji ICD-10 określenie specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka jest stosowane wobec tych nieprawidłowości zachowania językowego, które są pierwotne i nie są następstwem innych problemów rozwojowych. Termin SLI odnosi się więc do dzieci,

które charakteryzują się znaczącym deficytem w umiejętnościach językowych, ale dysponują normalnym słuchem. Nie stwierdza się u nich także żadnych widocznych uszkodzeń neurologicznych. Brak jest oznak zaburzeń napadowych czy porażenia mózgowego, dziecko nie przyjmuje środków przeciwdziałających napadom. Co niezwykle istotne – dzieci z SLI, badane skalą niewerbalną testów inteligencji, uzyskują wyniki właściwe dla danego wieku (co najmniej 85 punktów w skali Wechslera). Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy nie są więc związane wprost z upośledzeniem motoryki, upośledzeniem sensorycznym, upośledzeniem umysłowym czy deprywacją środowiskową. Choć trudno jest określić ich przyczynę, uważa się, że powstają w wyniku wrodzonej, okołoporodowej lub występującej w pierwszych miesiącach życia patologii, co powoduje, że zaburzenia rozwoju mowy obserwowane są od początku jej kształtowania się.



Mimo że przy przedstawianiu kryteriów diagnostycznych SLI podaje się, iż jest to zaburzenie specyficzne, a więc takie, przy którym główne trudności, w tym przypadku językowe, są pierwotne, to jednak wielu badaczy podkreśla współwystępowanie u dzieci zaburzeń mowy i trudności w czytaniu (Bishop i Leonard 2000, Bogdanowicz i in. 2001, Krasowicz-Kupis 2003).

Jak zauważa Snowling (2006), opóźnienie dotyczące rozwoju mowy lub funkcji językowych może oznaczać przyszłe problemy z czytaniem. Według autorki umiejętności czytania i pisanie powstają na bazie zdolności językowych. Dla prawidłowego utrwalenia związków między dźwiękami i literami bardzo ważna jest poprawna artykulacja. Pozostałe umiejętności językowe są kluczowe dla rozumienia znaczenia pojedynczych wyrazów czy zdań oraz łączenia ich w cały tekst i wyciągania wniosków. Zdaniem Bishop i Snowling (2004) 50% dzieci z dysleksją spełnia również kryteria dla rozpoznania SLI.

Związek zaburzeń rozwoju mowy i trudności w czytaniu widoczny jest szczególnie w wynikach ba-

dań longitudinalnych. Dzieci, u których zdiagnozowano specyficzne zaburzenia rozwoju językowego w wieku od 4 do 6 roku życia, bada się kilka lat później pod kątem umiejętności czytania.

Okazuje się, że wiele z nich osiąga słabsze wyniki w testach badających poziom czytania, niż ich rówieśnicy bez zaburzeń mowy. Stwierdzenie, że problemy językowe we wczesnym dzieciństwie prowadzą do późniejszych trudności z czytaniem, jest jedną z niekwestionowanych hipotez, na której

opartych jest wiele wysiłków interwencyjnych (Bishop i Leonard 2000).

Wielu badaczy podkreśla jednak fakt, że nie wszystkie problemy komunikacyjne mają związek z trudnościami w czytaniu. Najczęściej pojawiają się doniesienia o związku zaburzeń czytania i niewystarczających umiejętnościach fonologicznych. Badania te dotyczą przede wszystkim trudności związanych z umiejętnością rozpoznawania rymów i aliteracji, rozpoznawania fonemów początkowych w wyrazach, usuwania i liczenia fonemów itp. (Bogdanowicz 2003, Krasowicz-Kupis 2008). W literaturze przedmiotu problemy te określa się najczęściej jako związane ze świadomością fonologiczną, czyli zdolnością do zastanawiania się i manipulowania strukturą wypowiedzi niezależnie od jej znaczenia (Stackhouse, Wells 1997, s. 53). Sprawne wykonywanie tego typu zadań wymaga poprawnej, dobrze utrwalonej reprezentacji fonologicznej każdej głoski. Senechal i in. (2004) uważają, że zarówno artykulacja, percepcja jak i świadomość fonologiczna opierają się na reprezentacjach fonologicznych. Jakość reprezentacji fonologicznych determinuje poprawność artykulacji, co z kolei wpływa na osłabienie lub wzmocnienie już istniejących reprezentacji. W praktyce trudności związane z nieutrwaloną reprezentacją fonologiczną jakiejś głoski mogą

Duży procent dzieci z zaburzeniami czytania buduje wypowiedzi o prymitywnej strukturze składniowej, w których pojawiają się agramatyzmy.



©iStockphoto.com



polegać na tym, że dziecko przy próbie jej powtarza – nia wymawia głoskę raz prawidłowo, raz niepoprawnie. Jeśli jeszcze do tego ma dodać znak graficzny, stopień trudności podwaja się i uczeń nie jest w stanie dopasować ani właściwej artykulacji, ani odpowiedniego znaku.

Trudności w funkcjonowaniu kompetencji fonologicznej mogą także wpływać na kłopoty z leksyką. Wielu autorów wskazuje na fakt, że u dzieci z dysleksją występują różne nieprawidłowości w zakresie nazywania obrazków (Bogdanowicz 2002) i obiektów (Leonard 2006). Z drugiej strony badacze SLI wyraźnie podkreślają, że dzieci przedszkolne ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego gorzej niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej łączą słowa z desygnatami (Leonard 2006), a dzieci szkolne z SLI gorzej od rówieśników przypominają sobie listę znanych słów oraz mają spore trudności z wydobywaniem ich z pamięci. Być może powodem są problemy z łatwym dostępem do własnej sieci leksykalnej i semantycznej, co powoduje trudności z wyszukiwaniem właściwych słów, szybkim, automatycznym nazywaniem (RAN – Rapid Automatic Naming), podobnie jak dzieje się to u dzieci z ADHD (Charkes-Julkowski i in. 1997).

Według psycholingwistycznych koncepcji przetwarzania procesów mowy (Snowling i Stackhouse 2006), dzieci percypują informacje językowe za pomocą różnych kanałów (przede wszystkim słuchowego i wzrokowego), zapamiętują je, sortują według rozmaitych kryteriów i magazynują w swoim słowniku umysłowym (lexicon), a następnie selekcionują i wybrzmiewają lub piszą poszczególne wyrazy. Zawarte w słowniku umysłowym informacje o słowach dotyczą zarówno fonetycznej, morfologicznej, jak i semantycznej ich struktury, tak więc nieutralone repre-



©iStockphoto.com

zentacje fonologiczne mogą powodować trudności w utrwalaniu graficznych obrazów słów.

Dane dotyczące związku między trudnościami w czytaniu a funkcjonowaniem językowym, obejmującym sprawności morfologiczno-składniowe, są mniej liczne. I tak Sponek (1985) oraz Sawa (1990) podają, że duży procent dzieci z zaburzeniami czytania buduje wypo- wiedzi o prymitywnej strukturze składniowej, w których pojawiają się agramatyzmy. Również badania Borkowskiej i Tarkowskiego (1990) potwierdzają, iż u dzieci z zaburzeniami czytania występują deficyty syntaktyczne zarówno w budowaniu, jak i odbiorze wypowiedzi.

Wysoco prawdopodobne jest, iż deficyty językowe i trudności w czytaniu mogą mieć jakieś wspólne podłoże.

W zestawieniu z grupą kontrolną, dobraną na podstawie MLU (mean length of utterance), czyli średniej długości wypowiedzi, wypowiedzenia dzieci z SLI w wieku 5 lat zawierają mniejszą liczbę zdań składowych (Leonard 2006).

Dzieci z SLI także radzą sobie słabo z morfologią. Prawdopodobnie muszą one osiągnąć wyższy od oczekiwanego poziom MLU, zanim ich wypowiedzi osiągną poprawność gramatyczną. Wydaje się więc, że wysoce prawdopodobne jest, iż deficyty językowe i trudności w czytaniu mogą mieć jakieś wspólne



podłoże. Krasowicz-Kupis (2003) twierdzi wręcz, że niewiele dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu posiada dobre umiejętności językowe i komunikacyjne. Autorka uważa, że dzieci z dysleksją cechuje nie płynność wypowiedzi – znacznie częściej nie kończą rozpoczętych zdań oraz robią pauzy w toku wypowiedzi, co jest objawem trudności z formułowaniem wypowiedzi językowej. Zdaniem Catts (1986) zarówno zadania z powtarzaniem słów, jak i te dotyczące czytania, angażują zdolności związane z procesami fonologicznymi. Według Tallal (1987) zaś, dysleksja i zaburzenia mowy o charakterze zniekształceń języka to przejawy jednego deficytu lingwistyczno-poznawczego, o wspólnym podłożu neuropsychologicznym. Czy więc możemy stwierdzić, że dzieci, u których we wczesnym dzieciństwie zdiagnozowano zaburzenia językowe, będą miały w przyszłości trudności z czytaniem i pisaniem? Zdaniem badaczy (Charkes-Julkowski i in. 1997, Leonard 2006) istnieją predykatory, które z dużym prawdopodobieństwem pozwalają przewidzieć owe trudności. Są to przede wszystkim: niskie wyniki w zakresie długości wypowiedzenia MLU (mean length of utterance), zaburzenia w funkcjonowaniu tzw. świadomości fonologicznej oraz trudności z funkcjonowaniem RAN (Rapid Automatic Naming), czyli wyszukiwaniem właściwych słów, szybkim, automatycznym nazywaniem. W związku z tym szczególnie uwagę pedagogów i rodziców powinny zwrócić

wszelkiego rodzaju opóźnienia w przyswajaniu słownictwa, budowaniu odpowiedniej długości wypowiedzi, a także różne nietypowe zniekształcenia wyrazowe, czyli jak pisał Kania (2001) ilościowe i jakościowe zaburzenia fonemowej i/lub fonetycznej struktury wyrazu. Zaburzenia ilościowe to między innymi uszczuplenia struktury wyrazu, powstałe w rezultacie redukcji sylab, fo-

nemów i grup fonemów (pat – ptak) lub wzbogacenia struktury wyrazów w wyniku **epentezy** (dodawania) sylab i fonemów (mleble – meble). Zmiany jakościowe zaś polegają przede wszystkim na odmiennym stosunku do wzorca wypełnianiu fonemami poszczególnych miejsc w wyrazie (tafnuś – kołnierz).

epenteza – wprowadzenie do wyrazu fonemów bądź sylab, których nie ma w tych wyrazach w języku otoczenia (Kania 2001)

Jeśli chodzi o typowe dla wieku dziecięcego wady artykulacyjne, to predykatorem późniejszych trudności w czytaniu raczej nie będą tzw. wady właściwe, polegające na wymawianiu zdeformowanej formy głoski (seplenienie międzyzębowe czy tzw. „r” francuskie), a raczej wszelkiego rodzaju substytucje (zamiany jednych głosek na inne, np. szafa – safa) czy elizje (pomijanie głosek, np. szafa – afa), szczególnie jeśli zaburzenie ma charakter „płynny”, czyli dana głoska wymawiana jest w jednym wyrazie tak, w drugim inaczej, a w trzecim w ogóle jest pomijana.

Warto pamiętać, że dzieci w wieku 4 lat z deficytami języka mówionego, które w wieku 5–6 lat osiągnęły już granice normy, nie są zbyt zagrożone problemami z czytaniem. Trudności te będą dotyczyły jedynie dzieci, u których deficyty związane z językiem utrzymują się dłużej. Dla terapeutów mowy, rodziców i nauczycieli powinno to być kolejnym do-



wodem, że należy dołożyć wszelkich starań, aby dziecko osiągnęło zgodny z normą rozwojową poziom kompetencji językowych, zanim jeszcze zacznie uczyć się czytać.



dr Ewa Czaplewska – psycholog, pedagog, logopeda. Kierownik Zakładu Zaburzeń Komunikacji Katedry Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, kierownik Podyplomowego Studium Terapii Logopedycznej UG, członek Zarządu Pomorskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Prowadzi terapię logopedyczną i psychologiczną z dziećmi, młodzieżą i rodzinami.

Bibliografia

- D.V.M. Bishop, L.B. Leonard, *Speech Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd. 2000.
- D.V.M. Bishop, M.J. Snowling, *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?*, „Psychological Bulletin” nr 130/2004, s. 858–888.
- M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, B. Kaja (red.), Bydgoszcz 2003, s. 9–35.
- M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2002.
- M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i w pisaniu – dysleksja rozwojowa*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 2001.
- A. Borkowska, Z. Tarkowski, *Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Logopedia” nr 17/1990, s. 35–42.
- W. Catts, *Speech Production/Phonological Deficits in Reading-Disordered Children*, „Journal of Learning Disabilities” nr 19/1986, s. 504–508.
- M. Charkes-Julkowski, S. Sharp, J. Stolzenberg, *Rethinking Attention Deficit Disorders*, Cambridge, Massachusetts 1997.
- E. Czaplewska, K. Kaczorowska-Bray, *Współpraca terapeutów i rodziców w procesie stymulowania rozwoju mowy u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, M. Przybysz-Piwkova (red.), Warszawa 2002.
- J.T. Kania, *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001.
- G. Krasowicz-Kupis, *Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, B. Kaja (red.), Bydgoszcz 2003.
- G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008.
- L.B. Leonard, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006.
- B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990.
- M. Sénéchal, G. Ouellette, L. Young, *Testing the concurrent and predictive relations among articulation accuracy, speech perception, and phoneme awareness*, „Journal of Experimental Child Psychology” nr 89/2004, s. 242–269.
- M.J. Snowling, *Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum*, [w:] M.J. Snowling, J. Stackhouse, *Dyslexia. Speech and Language, 2nd edition*, Whurr Publishers London and Philadelphia 2006, s. 1–14.
- H. Spioneck, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1985.
- J. Stackhouse, B. Wells, *Children’s Speech and Literacy Difficulties, 1: A psycholinguistic Framework*, Londyn 1997.
- P. Tallal, *The Neuropsychology of Developmental Language Disorders*, [w:] *First International Symposium – Specific speech and Language Disorder in Children*, London 1987.