

LOGOPEDA 1(1)/2005

CZASOPISMO

INTERNETOWE

LOGOPEDIA



1(1)/2005

POLSKI ZWIĄZEK LOGOPEDÓW

WYDAWCA

Zarząd Główny Polskiego Związku Logopedów

RADA REDAKCYJNA

dr Joanna Gruba – Redaktor Naczelny

dr Ewa Krajna

dr Małgorzata Rocławska-Daniluk

dr Krzysztof Szamburski

dr Michał Bitniok

mgr Róża Sobocińska,

mgr Karol Pawlas

KONSULTACJA JĘZYKOZNAWCZA

dr Anna Łobos

© **COPYRIGHT** by Polski Związek Logopedów

ADRES

Polski Związek Logopedów

Zarząd Główny

ul. Raszyńska 8/10

02-026 Warszawa

www.logopeda.org.pl

e-mail: czasopismo@logopeda.org.pl

SPIS TREŚCI

I. Zagadnienia teoretyczne

Stanisław Milewski

Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych.....5

Ewa Krajna

Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty.....33

Krzysztof Szamburski

Wczesna diagnoza nielogopedyczna w prognozowaniu zaburzeń mowy głośnej i pisanej.....47

Anna Łobos

Błędy w zapisie jako odwzorowanie prawidłowej i nieprawidłowej wymowy.....67

Ewa Krajna

Niejednoznaczność klasyfikacji zaburzeń rozwoju mowy i języka.....74

Joanna Gruba

Wykorzystanie programów komputerowych w terapii logopedycznej.....83

Karol Pawlas

Autyzm – etiologia i objawy.....91**II. Praktyka logopedyczna**

Teresa Dzikowska

Analiza przypadku jako metoda badawczo–diagnostyczna Autyzm.....98

Dorota Gabała-Pustoszkina

Zabawy i ćwiczenia rozwijające myślenie i język dziecka.....104

Ewa Kania-Grochowska

Głos i artykulacja jako narzędzia pracy.....117

Grażyna Olszewska, Teresa Bogdańska

Innowacyjność pracy logopedy we współczesnej szkole Autorski program logopedyczny.....138Informacje o autorach.....145

Od Redaktora Naczelnego

Internet to jedno z najpotężniejszych mediów we współczesnym świecie. Dzięki rozwojowi sieci komputerowej zaistniały nowe możliwości komunikacyjne i wielokrotnie zwiększyła się szybkość dotarcia do informacji. Wychodząc naprzeciw potrzebom współczesnego, tak bardzo mobilnego społeczeństwa, grupa logopedów aktywnych zawodowo i społecznie, a przy tym zainteresowana rozwojem logopedii jako nauki, zainicjowała powstanie pierwszego Internetowego czasopisma "Logopeda". Korzyści płynące z wydania czasopisma w formie elektronicznej w porównaniu do czasopisma wydane w formie drukowanej są ogromne: minimalne koszty wydania i możliwość zaprezentowania aktualnych osiągnięć naukowych i praktycznych z dziedziny logopedii wielu zainteresowanym osobom. To również okazja do podjęcia dyskusji czy zaprezentowania własnego stanowiska w określonej kwestii – czasopismo ma również prowokować wszystkich zainteresowanych do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi.

Do pierwszego numeru artykuły nadesłali naukowcy z tak znanych polskich uczelni, jak Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski czy Poznański. Równie cenne artykuły nadesłali logopedzi praktycy, którzy dzięki swojej wiedzy i doświadczeniu z pewnością wzbogacą warsztat pracy wielu logopedów.

Serdecznie dziękuję wszystkim autorom za okazane zaufanie, oraz podjęty trud i twórcze podejście przy pisaniu publikacji do nowego czasopisma.

Dziękuję całej Radzie Redakcyjnej za pracę nad wydaniem pierwszego numeru „Logopedy”. Serdecznie dziękuję dr Annie Łobos i dr Krzysztofowi Szamburskiemu za ogromne osobiste zaangażowanie, a zwłaszcza za wnikliwą analizę treści nadesłanych publikacji. Szczególne słowa wdzięczności za otwartość, mądrość oraz długie godziny rozmów nad artykułami kieruję do dr Ewy Krajny.

Na zakończenie pragnę zaprosić wszystkich Państwa do współpracy przy tworzeniu czasopisma i zachęcić do publikowania swoich artykułów.

Joanna Gruba

dr hab. Stanisław Milewski

Zakład Logopedii, Uniwersytet Gdański

e-mail: logsm@univ.gda.pl

Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych

1. Uwagi wstępne

„Cechą charakterystyczną każdego języka są jego struktury fonotaktyczne, to znaczy: określone kombinacje dźwięków występujące w sylabach, morfemach, wyrazach.” (Sigurd, 1975, s.44). Opanowanie dopuszczalnych przez system ciągów fonemów w określonym języku stwarza określone trudności i jest rozciągnięte w czasie przy opanowywaniu języka ojczystego.

Szczególne problemy dzieciom przyswajającym język mówiony i pisany sprawiają grupy spółgłoskowe. Ich nieprawidłowa realizacja może być czynnikiem zakłócającym zrozumiałość wypowiedzi ustnej, a także mieć swoje odbicie w błędach pojawiających się w tekście pisanym. Poprawne wymawianie grup konsonantycznych i ich prawidłowe zapisywanie jest szczególnie ważne w językach typu spółgłoskowego, do których zalicza się także język polski.¹

Dzieci uczące się języka w czasie gaworzenia i na początku drugiego roku życia posługują się przede wszystkim sylabami otwartymi o strukturze CV (spółgłoska + samogłoska), które są typowe dla wszystkich języków świata. Tendencja do posługiwania się prawie wyłącznie sylabami otwartymi jest bardzo wyraźnie widoczna u dzieci z poważnymi zaburzeniami mowy. W literaturze rosyjskiej mówi się w takich przypadkach o funkcjonowaniu *prawa sylab otwartych* /ros. закон открытых слогов/ (zob. Żukowa, Mastiukowa, Filiczewa, 1990, s.50). Pierwsze grupy spółgłoskowe pojawiają się zwykle około 14-15 miesiąca życia dziecka. Najczęściej są to grupy 2-spółgłoskowe, w skład których wchodzi jakaś spółgłoska zwarta. Czasami oba elementy grupy należą do tej klasy głosek (zob. Zarębina, 1965).² Prawidłowe wymawianie grup spółgłoskowych może sprawiać

¹ *Spółgłoskowość* języka polskiego wynika z faktu, iż należy on do typu fonologicznego języków, „ w których fonemów spółgłoskowych jest więcej niż 70% w stosunku do fonemów samogłoskowych. Punktem wyjścia jest tutaj system prymarny obejmujący 10 fonemów: 3 samogłoski: *i a u*, i 7 spółgłosek: *p t k s m n* oraz *l* lub *r*” (Encyklopedia..., 1993).

² Pierwsze grupy spółgłoskowe u dzieci rosyjskich A. N. Gwozdiew odnotował u dzieci w przedziale wiekowym 1;8 - 1;10. Zwykle pojawiały się one najpierw w śródgłosie wyrazów. Zdaniem tegoż badacza przyswajanie grup spółgłoskowych przez dzieci kończy się w wieku 2;3 - 3;0 (zob. Gwozdiew, 1961). Stwierdzenie to jest z pewnością dyskusyjne.

dziecku kłopoty, nawet jeśli jest ono w stanie wymówić wszystkie spółgłoski w izolacji.

Różnice fonotaktyczne, zachodzące pomiędzy poszczególnymi językami, sprawiają także, iż uczący się języka obcego mają pewne kłopoty w przyswojeniu nieznanymi im wzorców fonotaktycznych, co w konsekwencji może doprowadzić do tzw. *dewiacji fonotaktycznych* (Sigurd, 1975, s.46; Szulc, 1994).

Połączenia spółgłoskowe pojawiają się jako ważny element w terapii dyslalii. Wywołaną głoskę utrwalamy bowiem między innymi w takich strukturach fonotaktycznych. Dostrzegając taką potrzebę autorka pierwszego polskiego podręcznika z zakresu logopedii - I. Styczek, która w rozdziale „Reedukacja w zakresie strony fonetycznej” podkreślała, iż uzyskaną głoskę należy także utrzymywać w grupach spółgłoskowych (Styczek, 1979, s. 445).

Grupy spółgłoskowe jako problem logopedyczny dostrzegał także L. Kaczmarek, który w „Programie studiów logopedycznych” (1981) w jednym z haseł dotyczących realizacji treści programowych z fonetyki napisał: „Opis grup spółgłoskowych w języku polskim (analiza pozycyjna, ilościowa i jakościowa). Przekształcenia fonetyczne grup spółgłoskowych w przypadkach (w szczególności) zaburzeń mowy (analiza przykładów)” (s. 67). Jako pomoc w realizacji tych zagadnień proponował artykuł M. Bargiełówny (1950), zapoczątkowujący badania fonotaktyczne w Polsce - „Grupy fonemów spółgłoskowych współczesnej polszczyzny kulturalnej”.

Na omawiane połączenia fonotaktyczne zwrócono także uwagę w najnowszym podręczniku „Logopedia” pod red. T. Gałkowskiego i G. Jastrzębowskiej (1999). Autorki umieszczonego w tej pracy rozdziału *Diagnoza i terapia zaburzeń artykulacji (dyslalii)* - G. Jastrzębowska i O. Pelc-Pękala - zamieściły w nim króciutki podrozdziałik „*Jakie metody stosuje się w celu usunięcia nieprawidłowej realizacji połączeń spółgłoskowych?*” (s.752-753), w którym podały za niemieckim logopedą - A. Grunwaldem - kilka ogólnych uwag dotyczących nauczania prawidłowej wymowy grup spółgłoskowych.

Ogólnikowość przy prezentowaniu w różnych pracach logopedycznych zagadnień związanych z grupami spółgłoskowymi nie może dziwić, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że polscy logopedzi nie dysponują inwentarzem grup spółgłoskowych występujących w języku dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nie mają danych o frekwencji występowania poszczególnych połączeń konsonantycznych, nie posiadają również kompleksowego opisu zmian zachodzących w czasie realizacji tych połączeń. Wśród narzędzi

diagnostycznych nie ma także żadnego kwestionariusza do badania realizacji grup spółgłoskowych. Opracowanie takowego jeszcze w latach siedemdziesiątych proponował J. T. Kania (zob. Kania, 1982, s. 187). Na razie jednak jego postulaty nie doczekały się realizacji.

Fakt, iż dotychczas nie zajmowano się w szerszym zakresie grupami spółgłoskowymi w języku dzieci, nie oznacza wcale, że tymi strukturami fonotaktycznymi nie interesowano się w Polsce w ogóle. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opracowań poświęconych sygnalizowanym strukturom (zob. np.: Bargielówna, 1950; Sawicka, 1974; Jassem, Łobacz, (1971); Łobacz, Jassem, 1974; Rocławski, 1981; Dunaj, 1985; Dukiewicz, 1980, 1985, 1995; Dobrogowska, 1984, 1990, 1991, 1992).

W swym artykule będę się przede wszystkim odwoływał do danych zawartych w artykułach K. Dobrogowskiej: *Śródgłosowe grupy spółgłosek w polskich tekstach popularnonaukowych* (1984), *Word internal consonant clusters in Polish artistic prose* (1990), *Word initial and word final consonant clusters in Polish popular science texts and in artictic prose* (1992), *Grupy spółgłoskowe w różnych stylach języka polskiego* (1991) oraz książki B. Dunaja *Grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny mówionej (w języku mieszkańców Krakowa)* (1985).

K. Dobrogowska, wykorzystując materiał zawarty w I i IV tomie „Słownictwa współczesnego języka polskiego” (po 100 000 wyrazów w każdym z nich), zestawiała w poszczególnych opracowaniach szczegółowe dane dotyczące występowania grup spółgłoskowych w polskich tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej.

B. Dunaj zaś, analizując teksty mówione mieszkańców Krakowa, sporządził odpowiednie zestawienia poświęcone grupom spółgłosek występujących w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów oraz spółgłoskowym zbitkom międzywyrazowym. Ogółem przeanalizował 14417 przykładów. Cennym w tej pracy jest także omówienie realizacji poszczególnych połączeń konsonantycznych.

Niniejszy artykuł jest poświęcony kwantytatywnym aspektom grup spółgłoskowych występujących w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym. Jest to już swego rodzaju podsumowanie tej problematyki. Charakterystykę ilościową nagłosowych i śródgłosowych grup spółgłoskowych przedstawiłem bowiem już we wcześniej opublikowanych artykułach (zob. Milewski, 1998, 2001). Tekst poświęcony grupom wygłosowym został złożony do druku.

2. Materiał badawczy, zasady jego opracowania

W moich wcześniejszych artykułach poświęconych grupom spółgłoskowym omawiałem już problemy dotyczące gromadzenia materiału badawczego oraz zasad jego opracowania. Wydaje się jednak konieczne, bym w tym miejscu przypomniał najważniejsze problemy z tym związane.

Materiał, który został poddany analizie pochodzi z pracy H. Zgólkowej i K. Bułczyńskiej „Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne” (1987). Praca ta została pomyślana jako kolejny tom „Słownictwa współczesnego języka polskiego”³ Podstawą ekscerpcji były teksty mówione 652 dzieci (320 chłopców i 332 dziewczynek) w wieku od 3 do 7 lat, które zostały nagrywane na taśmę magnetofonową w trakcie nieoficjalnych kontaktów językowych sygnalizowanej grupy dzieci z ich rówieśnikami lub podczas rozmów z dorosłymi. Łącznie tą drogą uzyskano teksty o objętości 200 tysięcy wyrazów. By materiał ten był porównywalny z wcześniej wydanymi słownikami frekwencyjnymi współczesnej polszczyzny, materiał językowy poddany bezpośredniej analizie obejmował 100 tysięcy wyrazów (6123 hasła i 15863 słowoformy). W zasadzie cały materiał zawarty w słowniku zapisany jest ortograficznie⁴, dlatego też przetranskrybowano go fonologicznie, używając znaków alfabetu sławistycznego, według zasad starannej wymowy w tempie lento, uwzględniając 36 fonemowy system, składający się z 8 fonemów samogłoskowych /i, y, e, a, o, u, ɛ, ɔ / oraz 28 fonemów spółgłoskowych /i̯, u̯, r, l, m, n, ɲ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, ś, ź, x, c, ʒ, ć, ʒ, č, ʒ, p, b, t, d, k, g/. Taki system fonologiczny dla polszczyzny opracował B. Ročławski (1985, 1986). Niezależnie od tego Autora identyczny system zaprezentował w swojej pracy „Das Phonemsystem der modernen polnischen Literatursprache” O. Paulsson (1969).⁵

³ Dotychczas ukazało się pięć tomów z tej serii: t. I - Teksty popularnonaukowe, t. II - Drobne wiadomości prasowe, t. III - Publicystyka, t. IV - Proza artystyczna, t.V - Dramat artystyczny) autorstwa I. Kurcz, A. Lewickiego, J. Sambor, J. Woronczaka i J. Masłowskiego, Warszawa 1974 - 1977. Jako uzupełnienie tych tomów można zaliczyć opracowanie H. Zgólkowej „Słownictwo współczesnej polszczyzny mówione. Lista frekwencyjna i rangowa” (1983).

⁴ „Nie przestrzegano ortografii wtedy, gdy dziecięce wypowiedzi zawierały charakterystyczne typowe cechy wymawianiowe (np. seplenienie, nieodróżnianie głosek *r - l - j*, występowanie tzw. samogłosek pochylonych itp.). Takie formy oznaczano (sic!).” (Zgólkowa, Bułczyńska, 1987, s.7). Oznaczenie (sic!) stosowano również przy odstępstwach od ogólnopolskiej normy gramatycznej (zob. s. 10). W opracowaniu tym nie przedstawiono dokładnych danych na temat stanu wymowy dzieci. Zastrzeżenia może budzić także sposób zbierania materiału (zob. s.5).

⁵ Jednym z istotniejszych powodów przyjęcia przeze mnie takiego systemu fonologicznego był między innymi

Najważniejsze zasady według, których dokonywano zapisu fonologicznego to:

- uwzględnienie fonemów /ɛ/ i /ɔ/ wyłącznie przed spółgłoskami trącymi /f, v, s, z, š, ž, ś, ź, x/ oraz /ɔ/ w wygłosie wyrazów,
- potraktowanie wygłosowego /ɛ/ jako wariantu fonemu /e/,
- zapisywanie /ɛ, ɔ/ w pozycji przed tylnojęzykowymi /k, g/ jako połączenia odpowiednich samogłosek ustnych i fonemu /n/,⁶
- przyjęcie grup fonemowych /p̥i/, /b̥i/, /m̥i/, /f̥i/, /v̥i/ oraz /k̥i/, /g̥i/ w miejscu występowania tzw. miękkich spółgłosek wargowych i welarnych w pozycji przed samogłoskami z wyjątkiem /i/.
- w transkrypcji wszystkich grup nie zostały uwzględnione granice morfemów.

W czasie transkrypcji dziecięce odstępstwa od normy wymawianiowej uwzględniano tylko wtedy, gdy były one odnotowane przez autorki „Słownictwa...” i oznaczone *sic!*, np. wyrazy: *psiśły, pseczkole* zapisywano /p̥śiśy/, /p̥sečkole/.

Na ogólną liczbę 15863 odnotowanych słowoform 18,29% (2453) stanowią struktury oznaczone *sic!*. Ich udział w ogólnej frekwencji wszystkich wyrazów zgromadzonych w „Słownictwie...” wynosi jednak już tylko 5,24%.

Zapisany fonologicznie materiał (409 663 fonemy) został wprowadzony do pamięci komputera i poddany statystycznej obróbce w pracowni komputerowej Zakładu Logopedii UG.⁷

Ustalając liczbę grup spółgłoskowych nie uwzględniłem połączeń konsonantycznych występujących w wykrzyknicach, których w słownictwie dziecięcym występuje stosunkowo dużo. Zdaniem językoznawców stanowią one „czysty element emotywny w języku” (zob. Jakobson, 1989, t.II, s.82). W zgromadzonym przez H. Zgólkową i K. Bułczyńską materiale pojawiło się 208 wyrazów zaklasyfikowanych do wykrzykników. Jak zauważa H. Zgólkowa, „jest to wyraźnie więcej niż w jakiegokolwiek odmianie „dorosłej”” (zob. Zgólkowa, 1990, s.61). Włączenie ich wszystkich do statystyki zafałszowałoby jednak ogólny obraz wygłosowych grup spółgłoskowych występujących w tekstach przedszkolaków. Wyrazów

fakt, iż posługiwała się nim w swych opracowaniach poświęconych grupom spółgłoskowym K. Dobrogowska. Ponieważ analizowany przez nią materiał obejmował również po 100 000 wyrazów dla każdej odmiany polszczyzny, którą poddała ekskserpcji (teksty popularnonaukowe, proza artystyczna), dlatego moje wyniki mogły być bezpośrednio porównywane z jej danymi.

⁶ Jest to odstępstwo od systemu fonologicznego B. Rocławskiego, który w tej pozycji utrzymuje fonemy /ɛ, ɔ/. Zdecydowałem się na taki zapis, aby moje dane były bezpośrednio porównywalne z wynikami uzyskanymi przez K. Dobrogowską, która również w swych badaniach potraktowała /ɛ, ɔ/ przed /k, g/ jako połączenia dwufonemowe.

⁷ Dziękuję mgr A. Miklaszewskiej za pomoc w komputerowym przetworzeniu zgromadzonego materiału.

dźwiękonaśladowczych i wykrzykników nie uwzględniła w swoich zestawieniach grup spółgłoskowych I. Sawicka, gdyż, jej zdaniem, znajdują się one poza systemem językowym (zob. Sawicka, 1974, s. 10). Aby jednak wyekscerpowanych tego rodzaju grup zupełnie nie pominąć, podam, iż wykrzyknikach (mm!, uhm!, puff!, hmm!, mhm!, brm! bzzz!, frrr! itp.) oraz w tzw. „niby-wyrazach”⁸ typu pr..., chł.... itp. odnotowałem 27 różnych grup spółgłoskowych z łączną frekwencją $f=164$.

3. Charakterystyka zebranego materiału

3.0. Grupy spółgłoskowe a miejsce ich występowania w wyrazie

Podobnie jak w innych odmianach polszczyzny, w polszczyźnie przedszkolaków wszystkie wyekscerpowane grupy spółgłoskowe występują w nagłosie, w śródgłosie i wygłosie wyrazów (zob. tabela 1). Łącznie we wszystkich pozycjach wyrazów odnotowano 894 połączenia konsonantyczne, co stanowi 70,73% wszystkich tego typu struktur w tekstach popularnonaukowych (1264) oraz 66,42% sumy grup spółgłoskowych występujących w prozie artystycznej (1346) (zob. tabela 2). W polszczyźnie mówionej mieszkańców Krakowa B. Dunaj (1985) odnotował łącznie 869 grup spółgłoskowych (zob. tabela 3).

Najbardziej liczne w tekstach dziecięcych są śródgłosowe grupy spółgłoskowe, które stanowią 64,99% wszystkich wyekscerpowanych grup spółgłoskowych. Jest to procentowo tylko niewiele mniej niż w tekstach popularnonaukowych (69,9%) i prozie artystycznej (68,8%). W zestawieniu B. Dunaja odpowiedni odsetek wynosi 67,66%.

Pozycją, w której pojawiło się najmniej różnych grup spółgłoskowych jest wygłos wyrazów. W tekstach przedszkolaków w tej pozycji odnotowano 7,16% wszystkich wyekscerpowanych połączeń konsonantycznych. Wynik ten jest także zbliżony do tych, jakie uzyskano dla wygłosowych grup w innych odmianach polszczyzny: 7,8% dla tekstów popularnonaukowych, 8,2% dla prozy artystycznej oraz 8,4% dla polszczyzny mówionej krakowian.

W nagłosie wyrazów z tekstów dzieci przedszkolnych wyekscerpowano 249 grup spółgłoskowych, co stanowi 27,85% wszystkich wynotowanych. Odpowiednie dane dla tekstów popularnonaukowych, prozy artystycznej i polszczyzny krakowian wynoszą: 22,4%, 23,0% oraz 23,94%.

⁸ Określenie H. Zgólkowej (1990, s.60).

3.1. Charakterystyka grup spółgłoskowych ze względu na liczbę elementów wchodzących w ich skład

Biorąc pod uwagę liczbę elementów wchodzących w skład grupy spółgłoskowej, najbardziej liczne okazały się struktury zbudowane z 2 spółgłosek. Stanowią one 62,08% liczby wszystkich różnych grup wyekscerpowanych z tekstów dzieci przedszkolnych, ich frekwencja zaś wyniosła 92,10% ogółu wystąpień wszystkich grup spółgłoskowych. Częstość pojawiania grup 3-spółgłoskowych wśród innych tego typu połączeń wyniosła 7,55%. Frekwencja grup więcej elementowych (4- i 5-spółgłoskowych) w tekstach dziecięcych to zaledwie 0,35% sumy wystąpień wszystkich połączeń konsonantycznych (zob. tabela 4). W porównaniu z tekstami popularnonaukowymi i prozą artystyczną w tekstach dziecięcych występują częściej grupy 2-spółgłoskowe. Dla wymienionych odmian polszczyzny odpowiednie dane wynoszą bowiem 85,8% i 87,9% (zob. tabela 5). Dzieci przedszkolne rzadziej zaś używają grup wieloelementowych, których frekwencja w tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej wynosi odpowiednio: dla grup 3-elementowych - 12,5% i 11,1%, dla grup 4-elementowych - 1,6% i 1,0% oraz grup 5-spółgłoskowych - 0,07% i 0,03%.

Zbliżone dane otrzymał także B. Dunaj dla polszczyzny mówionej krakowian. Wśród 14417 wyekscerpowanych przez niego grup spółgłoskowych grupy 2-spółgłoskowe stanowiły 90,91%, 3-spółgłoskowe - 8,90%, 4-spółgłoskowe - 0,18% i 5-spółgłoskowe - 0,01% (zob. tabela 6).

3.2. Frekwencja grup spółgłoskowych

Ogólna frekwencja wszystkich odnotowanych grup w tekstach dziecięcych wyniosła 43500, co stanowi odpowiednio 52,0% i 65,19% częstości występowania tego typu struktur w tekstach popularnonaukowych (83648) i prozie artystycznej (66730). Różnica w liczbach bezwzględnych częstości występowania grup w tekstach dziecięcych w porównaniu z tekstami popularnonaukowymi i prozą artystyczną wynosi odpowiednio 40148 i 23230.

Odsetek frekwencji grup w tekstach przedszkolaków dla poszczególnych pozycji wyrazów w porównaniu z tekstami popularnonaukowymi i prozą artystyczną wynosi odpowiednio dla nagłosu: 63,35% i 70,37%, dla śródgłosu: 45,33% i 60,74%, dla wygłosu: 85,54% i 90,51%. Największe różnice we frekwencji grup, jak widać z powyższych danych,

dotyczą śródgłosu wyrazów, najmniejsze zaś występują w wygłosie.⁹

Dziesięć pierwszych grup z listy rangowej /st, vi, pš, bi, mi, ki, pi, tk, lk, nk/, na której umieszczono wszystkie połączenia konsonantyczne występujące w tekstach przedszkolaków (zob. tabela 7) stanowi ponad jedną czwartą (26,11%) częstości występowania omawianych struktur, pięćdziesiąt - daje już frekwencję 61,42%, suma występowania pierwszych dwustu zaś stanowi już 92,75% wszystkich odnotowanych w tej odmianie polszczyzny grup spółgłoskowych.

3.3. Grupy z frekwencją „1”

Podobnie jak w innych odmianach polszczyzny, wiele grup spółgłoskowych pojawiło się w tekstach dziecięcych tylko jeden raz. Wszystkie odnotowane grupy spółgłoskowe z frekwencją 1 (180) stanowią 20,13% ogółu wyekscerpowanych połączeń konsonantycznych. Nieco ponad jedna piąta „singli” pojawiła się także na listach rangowych zestawionych dla tekstów popularnonaukowych (281 grup - 22,23%), prozy artystycznej (300 grup - 22,29%) i współczesnej polszczyzny mówionej (194 grupy - 22,32%) (zob. tabela 8).

3.4. Typy połączeń grup spółgłoskowych

Występujące w tekstach dziecięcych grupy spółgłoskowe uporządkowano według typów połączeń, biorąc pod uwagę sposób artykulacji spółgłosek tworzących grupę.¹⁰

Wszystkie typy połączeń spółgłoskowych odnotowane w tekstach dziecięcych

⁹ Z faktów dotyczących występowania poszczególnych grup spółgłoskowych w różnych pozycjach wyrazów oraz ich frekwencji można wyciągnąć wniosek, iż późniejsze pojawianie się w ontogenezie mowy wygłosowych grup spółgłoskowych w stosunku do odpowiednich połączeń konsonantycznych występujących w śródgłosie w i nagłosie wyrazów, może wynikać z częstości występowania tego typu struktur w różnych pozycjach wyrazu. Jeśli grupy wygłosowe w polszczyźnie występują najrzadziej, to jest rzeczą oczywistą, że mogą pojawić się u dziecka później niż odpowiednie struktury w śródgłosie i nagłosie wyrazów. W tekstach dzieci w wieku przedszkolnym w porównaniu z liczbą grup wygłosowych (64) grupy nagłosowe (249) występują 3,9 raza częściej, grupy śródgłosowe (581) zaś aż dziewięciokrotnie częściej. Należy także podkreślić, iż w wielu przypadkach występują one w wyrazach, które nie należą do najbardziej potocznej warstwy leksyki i pojawiają się najczęściej (przede wszystkim grupy wielofonemowe) w formach fleksyjnych rzeczowników (zob. Sawicka, 1974, s.9; Kania, 1976, s.75).

¹⁰ Omawiając poszczególne rodzaje połączeń będę posługiwał się następującymi oznaczeniami literowymi:

L - spółgłoski sonorne / ɫ, ʋ, r, l, m, n, ŋ/,

S - spółgłoski szczelinowe bezdźwięczne /f, s, š, ś, x/,

Z - spółgłoski szczelinowe dźwięczne /v, z, ž, ź/,

T-S - bezdźwięczne afrykaty /c, č, ć/,

D-Z - dźwięczne afrykaty /ʒ, ž, ź/,

T - spółgłoski zwarto-wybuchowe bezdźwięczne /p, t, k/,

D - spółgłoski zwarto-wybuchowe dźwięczne /b, d, g/.

uszeregowałem od występujących najczęściej do pojawiających się najrzadziej i porównałem z odpowiednimi danymi dla tekstów popularnonaukowych i prozy artystycznej.

Dla grup 2-spółgłoskowych występujących w nagłosie wyrazów w trzech wymienionych odmianach polszczyzny na dziesięć najczęściej pojawiających się typów połączeń wspólnych było osiem (TL, TS, ZL, DL, ST, LL, SL, SS), tyle samo identycznych układów pojawiło się w śródgłosie (LT, DL, ST, TL, ZL, SL, ST-S, LL) oraz w wygłosie wyrazów (ST, DL, ST-S, LT-S, LT, LS, LL, SL)¹¹. Wśród wymienionych wyżej połączeń cztery typy (DL, ST, LL, SL) okazały się wspólne dla nagłosu, śródgłosu i wygłosu, dwa takie same (TL, ZL) dla nagłosu i śródgłosu oraz dwa (LT, ST-S) charakterystyczne tylko dla śródgłosu i wygłosu.

Wśród 10 najczęściej występujących 3-spółgłoskowych typów połączeń w tekstach dziecięcych, tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej w nagłosie wyrazów pojawiło się sześć identycznych typów konstrukcji (STL, STS, DZL, SSL, ZDL, SST), w śródgłosie wyrazów odnotowano ich siedem (STT, LDL, LTL, STL, LTT, TTL, LST). Każda z wyekscerpowanych z tekstów dziecięcych wygłosowych triad spółgłoskowych reprezentuje inny typ połączeń. Są to w kolejności na liście rangowej: LST-S, STS, LTS, LDL, LTL. Cztery z nich (LST-S, STS, LTS, LDL) pojawiły się w tekstach popularnonaukowych, trzy zaś (LST-S, STS, LTL) w prozie artystycznej. Wspólnymi dla trzech omawianych rodzajów polszczyzny okazały się tylko połączenia LST-S i STS.

Nie pojawiło się żadne połączenie wspólne dla wszystkich grup spółgłosek występujących w trzech pozycjach wyrazu. Wspólnym dla nagłosu i śródgłosu okazała się jedynie konstrukcja STL, dla nagłosu i wygłosu zaś struktura STS.

Na 5 typów połączeń odnotowanych dla 4-spółgłoskowych grup występujących w nagłosie wyrazów w tekstach dzieci przedszkolnych (DZZL, DZDL, SSTS, SSTL, STSL [sic!]) tylko jeden typ (DZDL) pojawił się wśród pięciu najczęściej występujących połączeń w tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej. W śródgłosie cztery z pięciu najczęściej występujących typów połączeń 4-spółgłoskowych w tekstach dziecięcych (STTL, LSTL, LSTS, TSTL) pojawiły się w pierwszej piątce tego typu układów w tekstach popularnonaukowych i prozie poetyckiej.

¹¹ K. Dobrogowska w artykule „Grupy spółgłoskowe w różnych stylach języka polskiego” (1991) podała, iż dla prozy artystycznej i tekstów popularnonaukowych wspólnych jest 7 typów. Jest to chyba przeoczenie autorki, gdyż z tabeli 4 jej artykułu z 1992 roku „Word initial and word final consonant clusters” wynika, że takich wspólnych typów jest 9. Oprócz wymienionych przez nią byłyby to jeszcze połączenia o strukturze *SL* i *LT*.

W pozycji wygłosowej 4-spółgłoskowe grupy z tekstów dziecięcych reprezentowane są tylko przez jeden typ połączeń - LSTS. Tylko taki typ reprezentujący wygłosowe układy CCCC pojawił się w prozie artystycznej. Typ LSTS charakteryzował także największą liczbę omawianych grup w tekstach popularnonaukowych.

Łącznie w tekstach dziecięcych pojawiło się 158 różnych typów połączeń, co stanowi 66, 11% tego typu konstrukcji (239) w tekstach popularnonaukowych i 62,70% w prozie artystycznej (252).

3.5. Udział poszczególnych typów spółgłosek w tworzeniu grup spółgłoskowych

Nie wszystkie spółgłoski zachowują się jednakowo aktywnie w tworzeniu grup spółgłoskowych. Zestawienie zawarte w tabeli 9 ilustruje, jaki procent grup 2-, 3- i 4-spółgłoskowych stanowią struktury zawierające konkretny typ spółgłosek, tzn. spółgłoski półotwarte, szczelinowe, zwarto-szczelinowe i zwarto-wybuchowe.

Największe różnice w udziale poszczególnych typów spółgłosek w strukturze grup spółgłoskowych występujących w polszczyźnie przedszkolaków oraz w tekstach popularnonaukowych i w prozie artystycznej dają się zauważyć dla połączeń wygłosowych.

Udział spółgłosek zwarto-wybuchowych w strukturze wygłosowych 2-spółgłoskowych występujących w tekstach dziecięcych (74,17%) jest o wiele wyższy niż w odpowiednich układach występujących w tekstach popularnonaukowych (33,0%) i prozie artystycznej (47,4%). Przyczyna tego nie tkwi w strukturze omawianego typu grup, gdyż udział spółgłosek zwarto-wybuchowych w poszczególnych typach charakterystycznych dla omawianych rodzajów polszczyzny jest identyczny w odniesieniu do polszczyzny przedszkolaków i prozy artystycznej i wynosi 46,15% (w 6 typach na 13 występujących występuje omawiany rodzaj spółgłosek) i zbliżony (50,0%) w prozie popularnonaukowej.

Tak wysoki udział spółgłosek zwarto-wybuchowych w układach typu -CC z tekstów dziecięcych wynika z faktu, iż na ogólną liczbę 57 wyodrębnionych w tej pozycji grup 2-spółgłoskowych z frekwencją 2668 aż 1105 (41,42%) wystąpień przypada na grupę /st/ w czasowniku *jest*. Połączenie to stanowi aż 98,05% wszystkich wystąpień diady /st/ (1127). Odsetek ten będzie jeszcze większy, jeśli doliczymy tu 28 wystąpień grupy /st/ z wyżej wymienionego czasownika zrealizowanych w postaci /št/.

Dla porównania grupy -CC zbudowane według schematu ST w tekstach

popularnonaukowych stanowią tylko 7,98% ogółu frekwencji wygłosowych grup 2-spółgłoskowych, w prozie artystycznej odsetek ten jest większy i wynosi 20,14%.

Fakt wysokiej frekwencji grupy /st/ (63,19%) wpłynął także na udział spółgłosek szczelinowych w strukturze układów -CC w porównaniu z innymi odmianami polszczyzny.

Z kolei mniejszy udział spółgłosek zwarto-szczelinowych jest wynikiem niższej frekwencji w tekstach dziecięcych struktur typu ST-S i LT-S.

Podobnie problem wygląda z wygłosowymi triadami. Frekwencja najczęściej występującej w tekstach dziecięcych grupy /-iść/ wynosi 87,93% wszystkich wystąpień wygłosowych triad. Fakt ten w decydujący sposób wpłynął na odsetek poszczególnych klas spółgłosek w strukturze wygłosowych grup 3-spółgłoskowych.

3.6. Grupy spółgłoskowe typowe wyłącznie dla danej pozycji w wyrazie

Podając liczbę grup spółgłoskowych, występujących w dowolnej odmianie polszczyzny, należy pamiętać o bardzo istotnym fakcie. Otóż jako globalną liczbę różnych połączeń konsonantycznych można podać sumę ich występowania (nie frekwencji) w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów.¹² Przy analizowaniu tak zestawionych danych należy pamiętać, iż niektóre grupy występują w różnych pozycjach wyrazów, np. połączenie /st/ może występować w nagłosie (/statek/), śródgłosie (/pasta/) oraz w wygłosie wyrazów (/most/), dystrybucja niektórych zaś jest ograniczona tylko do jednej pozycji w wyrazie, np. wyłącznie w wygłosie występuje grupa /ɥf/.

W zestawieniu statystycznym można także podać tylko takie grupy, które występują jako różne niezależnie od pozycji w wyrazie. W takim ujęciu wspomniana już grupa /st/ liczona była tylko jeden raz.

W tekstach dziecięcych pojawiło się łącznie 478 grup charakterystycznych tylko dla określonej pozycji w wyrazie.

Typowymi wyłącznie dla nagłosu wyrazów okazało się 87 grup spółgłoskowych, w tym 32 grupy 2-spółgłoskowe (9 z nich wystąpiło z frekwencją 1), 50 grup 3-spółgłoskowych (22 triady z frekwencją 1) oraz 5 grup 4-spółgłoskowych (/dźvi, gźbi, fpxl - sic!, fstr, fstš/) - wszystkie, które pojawiły się w nagłosie. Najczęściej pojawiające się w nagłosie grupy 2- i 3-spółgłoskowe podaje tabela 10. Grupy występujące wyłącznie w nagłosie stanowią 18,20% wszystkich grup charakterystycznych dla poszczególnych pozycji wyrazów.

¹² Tak na ogół robi się w większości opracowań poświęconych tym strukturom fonotaktycznym.

Typowymi wyłącznie dla śródgłosu wyrazów w tekstach dziecięcych jest 168 grup 2-spółgłoskowych (w tym 20 z frekwencją 1), 187 struktur 3-spółgłoskowych (w tym 66 z frekwencją 1), 28 połączeń 4-spółgłoskowych (w tym 15 z frekwencją 1) oraz 1 grupa 5-spółgłoskową /rstfj/. Wyłącznie w śródgłosie odnotowano więc w sumie 384 grupy spółgłoskowe (80,33% wyodrębnionych według omawianego kryterium), z których aż 101 (26,30%) pojawiło się tylko jeden raz (zob. tab. 11).

Wyłącznie w wygłosie wystąpiły 4 grupy 2-spółgłoskowe: /-rf/, /-mś/, /-uř/, /-xś/ (dwie ostatnie z frekwencją 1 w rzeczowniku /żuuf/ i zaimku /iakixś), 2 grupy 3-spółgłoskowe: /ngu/ i /nku/ (po jednym razie w czasowniku *pęknąć* (/penku/) i w błędnej formie utworzonej od czasownika *ściągnąć* - /ścongũ/ (*sic!*) oraz 1 grupa 4-spółgłoskowa /-lstf/ w dopełniaczu liczby mnogiej rzeczownika /gadulstfo/. Grupy te stanowią 1,46% wszystkich wyodrębnionych.

3.7. Grupy spółgłoskowe wspólne dla różnych pozycji wyrazów

Oprócz grup spółgłoskowych, które występują wyłącznie w jednej pozycji wyrazów (nagłos, śródgłos, wygłos), można wyodrębnić połączenia spółgłosek typowe dla różnych pozycji wyrazów.

W analizowanych tekstach nie pojawiły się grupy spółgłoskowe, które występowałyby w nagłosie i wygłosie wyrazów.¹³

Wspólnych dla śródgłosu i wygłosu okazało się 26 grup 2-spółgłoskowych (zob. tab.12), jedna grupa 3-spółgłoskowa (/iść/ z łączną frekwencją f=54) oraz grupa 4-spółgłoskowa /ństf/ w wyrazach /pšekleństfa/ i /śfiństf/ (f=2)

W nagłosie i śródgłosie pojawiło się 105 identycznych grup 2-spółgłoskowych oraz 24 połączenia 3-spółgłoskowe (zob. tab. 13)

Wspólnych dla wszystkich pozycji wyrazów (nagłos-śródgłos-wygłos) okazało się 28 grup spółgłoskowych, w tym 27 połączeń 2-spółgłoskowych (zob. tab. 14) i jedną triadą /stś/.

3.8. Dziecięce grupy spółgłoskowe

Niektóre z grup spółgłoskowych występujących w tekstach dziecięcych łamią zasady

¹³ Odnotowano tylko dwie „nietypowe” grupy : /mm, ff/, które wystąpiły w nagłosie i wygłosie wykrzykników: *mmyy* (f=2), *ffy* (f=1), *ymm* (f=2), *puff* (f=7), *paff* (f=1.).

polskiej fonotaktyki, są typowe wyłącznie dla polszczyzny przedszkolaków lub pojawiają się w znikomych ilościach w innych odmianach polszczyzny. Ich pojawienie się w języku dzieci najczęściej jest wynikiem braku umiejętności wymawiania przez nie wszystkich głosek języka polskiego. Pojawiające się podczas wymawiania grup spółgłoskowych specyficzne substytucje doprowadzają do powstania połączeń „nietypowych”.

W nagłosie wyrazów pojawiło się 45 takich połączeń (m.in.: /żu-/ , /źn-/ , /źm-/ , /żg-/ , /źb-/ , /ts-/ , /tś-/ , /śx-/ , /śt-/ , /śk-/ , /kc-/ , /kć-/ , /bz-/ , /ćt-/ , /źdr-/ , /zdl-/ , /śtl-/ , /śkl-/ , /psc-/) z łączną frekwencją $f=205$, co stanowi 18,07% wszystkich występujących w tej pozycji grup spółgłoskowych i 1,35% ogółu ich frekwencji.

W śródgłosie pojawiło się 57 „dziecięcych” grup spółgłoskowych (9,81% wszystkich odnotowanych w tej pozycji wyrazu), ich frekwencja zaś ($f=135$) wyniosła tylko 0,53% sumy częstości wszystkich śródgłosowych połączeń konsonatycznych. Do częściej pojawiających się „dziecięcych” grup w śródgłosie można zaliczyć: /-bz-/ , /-lɜ-/ , /-tj-/ , /-jɛ-/ , /-ćn-/ , /-fś-/ , /-źv-/ , /-źd-/ , /-bź-/ , /-tś-/ , /-ńćk-/ , /-rfs-/ , /-lśk-/ , /-jmn-/ , /-nck-/ , /śtk/ , /-tśk-/ , /-lśtf-/.

„Nietypowe” grupy spółgłoskowe w wygłosie wyrazów (17) stanowią 26,56% wszystkich wyodrębnionych w tej pozycji wyrazów i 2,35% ich frekwencji.

Zdarzały się sytuacje, że konkretna grupa spółgłoskowa występująca w tekstach dziecięcych mogła być wynikiem przekształceń nawet czterech grup spółgłoskowych występujących w polszczyźnie ogólnej, np. grupa /sc/ powstała drogą modyfikacji grup /šč/ , /fč/ , /xc/ oraz /stš/. Odnotowano również sytuacje odwrotne, kiedy to jedna grupa spółgłoskowa akceptowana przez polski system fonotaktyczny była realizowana przez dzieci w postaci czterech różnych grup, np. połączenie /zr/ zrealizowane jako /zi/ , /zl/ , /źl/ i /žr/.

W całym wyekscerpowanym materiale omawiany typ połączeń (119) stanowi 13,31% wszystkich wyekscerpowanych grup, ich częstość występowania zaś stanowi 0,93% ogółu frekwencji wszystkich połączeń spółgłoskowych w tekstach dziecięcych.

Z przedstawionych danych wynika, że o ile „dziecięce” grupy spółgłoskowe mają zauważalny udział w inwentarzu, o tyle ich wpływ na ogólną częstość występowania w tekście jest znikomy.

4. Wnioski

W związku z przeprowadzonymi badaniami, dotyczącymi ilościowych aspektów

występowania grup spółgłoskowych w tekstach dzieci przedszkolnych, nasuwa się kilka refleksji:

1. Kwantytatywne aspekty płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej języka dzieci, jak dotąd, skutecznie wymykały się opisom statystycznym. Taka sytuacja nie wpływa korzystnie na praktykę logopedyczną. Jest bowiem rzeczą oczywistą, iż racjonalny dobór materiału językowego w terapii mowy, właściwym uszeregowaniu ćwiczeń ortofonicznych, ustaleniu optymalnej kolejności wprowadzania liter oznaczających poszczególne fonemy podczas nauki czytania i pisania w języku ojczystym, wymaga między innymi uwzględnienia frekwencji, z jaką dany element językowy pojawia się w tekstach konkretnego języka oraz wiedzy na temat struktury i częstości występowania dopuszczalnych w języku ciągów głosek reprezentujących określone fonemy.

2. Wykorzystany przeze mnie do ekscerpcji grup spółgłoskowych materiał językowy nie pozwala na prześledzenie pojawiania się tych struktur fonotaktycznych u dzieci w poszczególnych przedziałach wiekowych. W przyszłych badaniach należałoby oddzielnie analizować materiał uzyskany od dzieci prawidłowo realizujących system fonologiczny¹⁴, popełniających pewne „błędy”¹⁵ w realizacji tegoż systemu z powodu nie ukończonego rozwoju mowy oraz mających konkretne wady wymowy. Jest rzeczą oczywistą, iż materiał językowy, uzyskany od dzieci z zaburzeniami wymowy i dzieci prawidłowo wymawiających, da zupełnie inny obraz połączeń konsonanecznych zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym. Ograniczenie inwentarza fonemów doprowadza bowiem zawsze do ograniczenia grup spółgłoskowych, wymowa substytucyjna (paralalia) może spowodować zaś powiększenie inwentarza grup o połączenia nie funkcjonujące w systemie fonotaktycznym współczesnego języka polskiego.

3. Mniejsza liczba grup, a także niższa częstość ich pojawiania się w tekstach dziecięcych w porównaniu z innymi odmianami polszczyzny, wynika prawdopodobnie z tego, iż w repertuarze leksykalnym najmłodszych użytkowników języka dominuje słownictwo

¹⁴ Do tej grupy można zaklasyfikować te dzieci, które na przykład potrafią prawidłowo wymówić spółgłoski w pozycji interwokalicznej.

¹⁵ Przez „błąd” rozumiem tu dziecięce formy językowe odmienne od tych, jakich używają dorośli (zob. Smoczyńska, 1997)

konkretne, zajmujące wysokie pozycje na listach rangowych, tym samym charakteryzujące się prostszą budową fonetyczną. Kolejność występowania grup spółgłoskowych na liście rangowej w wielu przypadkach była uzależniona od częstości występowania w słowniku dzieci konkretnego wyrazu, w którym dane połączenie wystąpiło. Czasami były to dwa lub trzy wyrazy.

4. W tekstach dziecięcych występują połączenia fonotaktyczne, których istnienia nie dopuszcza polska fonotaktyka. Przyczyna powstawania takich „dziecięcych” grup tkwi najczęściej w braku umiejętności poprawnej artykulacji spółgłosek, redukcjach grup, upodobnieniach, niewłaściwym posłużeniu się formą gramatyczną danego wyrazu, użyciu tworów analogicznych, utworzeniu neologizmu itp. Zdarza się także, iż powstała w któryś z wymienionych sposobów grupa jest fonotaktycznie poprawna.

5. Analiza ilościowa (i częściowa jakościowa) grup spółgłoskowych występujących w tekstach dziecięcych ukazała tylko niewielką część tego niezwykle interesującego zagadnienia. W przyszłych badaniach tej problematyki powinno się zwrócić szczególną uwagę na ich realizację. Zejście na płaszczyznę fonetyczną będzie wymagało zaś zarysowania ostrzejszych granic wieku życia małych informatorów oraz dokładnych danych na temat ich wymowy. Nie można bowiem rozpatrywać z tego samego punktu widzenia problemu grup spółgłoskowych na przykład u dzieci trzy- i sześciolletnich, gdyż poziom opanowania przez nie systemu fonotaktycznego języka jest zdecydowanie różny.

Spis tabel:

Tabela 1 Liczba różnych grup spółgłoskowych, typów połączeń oraz ich frekwencja ze względu na pozycję w wyrazie w tekstach dziecięcych

Tabela 2 Liczba różnych grup spółgłoskowych, typów połączeń oraz ich frekwencja ze względu na pozycję w wyrazie w tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej (wg K. Dobrogowskiej, 1991)

Tabela 3 Liczba różnych grup spółgłoskowych i częstość ich występowania ze względu na pozycję w wyrazie w tekstach współczesnej polszczyzny mówionej (wg B. Dunaja, 1985)

Tabela 4 Liczba różnych grup spółgłoskowych, typów połączeń oraz ich frekwencja w

tekstach dziecięcych ze względu na liczbę spółgłosek w grupie

Tabela 5 Liczba różnych grup spółgłoskowych, typów połączeń oraz ich frekwencja w tekstach popularnonaukowych i prozie artystycznej ze względu na liczbę spółgłosek w grupie (wg K. Dobrogowskiej, 1991)

Tabela 6 Liczba różnych grup spółgłoskowych oraz ich frekwencja w tekstach współczesnej polszczyzny mówionej ze względu na liczbę spółgłosek w grupie (wg B. Dunaja, 1985)

Tabela 7 Lista rangowa najczęstszych grup spółgłoskowych występujących w tekstach dziecięcych (w zestawieniu pominięto grupy o częstości niższej od 100)

Tabela 8 Grupy spółgłoskowe z frekwencją $f=1$ w różnych odmianach polszczyzny

Tabela 9 Udział poszczególnych typów spółgłosek w strukturze grup spółgłoskowych w tekstach dziecięcych, popularnonaukowych i prozie artystycznej

Tabela 10 Grupy spółgłoskowe występujące w tekstach dziecięcych wyłącznie w nagłosie wyrazów (w zestawieniu pominięto grupy o częstości niższej od 5)

Tabela 11 Grupy spółgłoskowe występujące w tekstach dziecięcych wyłącznie w śródgłosie wyrazów

Tabela 12 Grupy 2-spółgłoskowe występujące w tekstach dziecięcych w śródgłosie i wygłosie wyrazów (w zestawieniu pominięto grupy, których łączna frekwencja jest niższa od 50)

Tabela 13 Grupy spółgłoskowe występujące w tekstach dziecięcych w nagłosie i śródgłosie wyrazów

Tabela 14 Grupy 2-spółgłoskowe występujące w tekstach dziecięcych w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów (w zestawieniu pominięto grupy o częstości niższej od 100)

Bibliografia

Bargielówna M. (1950), Grupy fonemów spółgłoskowych współczesnej polszczyzny kulturalnej, *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, z. X, 1-25

Dobrogowska K. (1984), Śródgłosowe grupy spółgłosek w polskich tekstach popularnonaukowych, *Polonica*, z. X, 15 - 34

Dobrogowska K. (1990), Word internal consonant clusters in Polish artistic prose, *Studia Phonetica Posnaniensia*, z. 2, 43 - 67

Dobrogowska K. (1991), Grupy spółgłoskowe w różnych stylach języka polskiego, *Problemy opisu gramatycznego języków słowiańskich*, red. M. Grochowski, Warszawa, Instytut Języka Polskiego PAN

Dobrogowska K.(1992), Word initial and word final consonant clusters in Polish popular science texts and in artictic prose, *Studia Phonetica Posnaniensia*, z. 3, 47-121

Dukiewicz L.(1980), Rodzaje i częstość występowania nagłosowych grup fonemów typu CC/V/-, CCC/V/- i CCCC/V/- w polskich tekstach prasowych, *Létopis Instytutu za serbski ludospyt* 27/2, 142-157

Dukiewicz L.(1985), Nagłosowe grupy spółgłosek w polskich tekstach popularnonaukowych i prasowych, *Studia Gramatyczne* VI, 17 - 34

Dukiewicz L., Sawicka I. (1995), Fonetyka i fonologia, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, red. H. Wróbel, Kraków, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN

Dunaj B.(1985), Grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny mówionej (w języku mieszkańców Krakowa), *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze*, z. 83

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego (1993), red. K. Polański, Wrocław-Warszawa-Kraków, Ossolineum

Gwozdiew A. N. (1961), Woprosy izuczenija dietskoij reczi, Moskwa, Izdatielstwo Akademii Pedagogicznych Nauk

Jakobson R. (1989), W poszukiwaniu istoty języka, t. I - II, Warszawa, PIW

Jassem W., Łobacz P. (1971), Analiza fonotaktyczna tekstu polskiego, *Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN* 63/1971, 3-30

Kaczmarek L. (red.), (1981) Program studiów logopedycznych, wyd. II, Lublin, Zakład Logopedii UMCS

Kania J. T. (1976), Dezintegracja systemu fonologicznego w afazji (na materiale języka polskiego), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum

Kania J. T. (1982), Szkice logopedyczne, Warszawa, WSiP

Logopedia.Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki (1999), red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego

Łobacz P., Jassem W. (1974), Fonotaktyczna analiza mówionego tekstu polskiego, *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, z. XXXII, 179 - 197

Milewski S. (1998), Nagłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym, (w:) Logopedia jako nauka interdyscyplinarna - teoretyczna i stosowana, red.

I. Nowakowska-Kempna, Katowice, Uniwersytet Śląski, ss.175-211

Milewski S. (2001), Śródgłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Zaburzenia mowy, t. 1., S. Grabias (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS 216-253

Paulsson O. (1969), Das Phonemsystem der modernen polnischen Literatursprache. *Scandoslavica*, z. 15, 215-236

Rocławski B.(1981), System fonostatystyczny współczesnego języka polskiego. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Ossolineum

Rocławski B. (1985), Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka, *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne*, z. 28, 131-161

Rocławski B. (1986), Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego, wyd. II uzupełnione, Gdańsk, Wydawnictwo Uczelniane UG

Sawicka I., 1974, Struktura grup spółgłoskowych w językach słowiańskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum

Sigurd B. (1975), Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego. Tłum. z jęz. szwedzkiego Z. Wawrzyniak, Warszawa, PWN

Smoczyńska M. (1997), Przystawianie systemu gramatycznego języka przez dziecko. [w:] Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej - diagnozowanie i postępowanie usprawniające, opr. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Warszawa, Wydawnictwo DiG

Styczek I. (1979), Logopedia, wyd. II. Warszawa, PWN

Szulc A. (1994), Słownik dydaktyki języków obcych, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN

Zarębina M. (1965), Kształtowanie się systemu językowego dziecka, Wrocław-Warszawa-Kraków, Ossolineum

Zgółkowa H., Bułczyńska K. (1987), Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne, Poznań, Wydawnictwa Uniwersytetu Adama Mickiewicza

Zgółkowa H. (1990), Świat w dziecięcych słowach, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie

Żukowa N. S., Mastiukowa E. M., Filiczewa T. B.(1990), Prieodolenie obszczezo niedorazwitiya rieczii u doszkołnikow, Moskwa, Proswieszczeniye
Tabela 1

Pozycja	grupy	w	Liczba różnych grup	Liczba typów połączeń	Częstość występowania w
---------	-------	---	---------------------	-----------------------	-------------------------

wyrazie			tekście
Nagłos liczba	249	46	15122
%	27,85	29,11	34,76
Śródgłos liczba	581	93	25650
%	64,99	58,86	58,97
Wygłos liczba	64	19	2728
%	7,16	12,03	6,27
Razem liczba	894	158	43500
%	100,0	100,0	100,0

Tabela 2

		Liczba typów połączeń		Liczba różnych grup		Częstość występowania w tekście	
		I*	II	I	II	I	II
Nagłos	liczba	70	72	283	310	23872	21490
	%	29,3	28,6	22,4	23,0	28,5	32,2
Śródgłos	liczba	143	155	883	926	56587	42226
	%	59,8	61,5	69,9	68,8	67,6	63,3
Wygłos	liczba	26	25	98	110	3189	3014
	%	10,9	9,9	7,8	8,2	3,8	4,5
Razem	liczba	239	252	1264	1346	83648	66730
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Liczby w kolumnie I dotyczą tekstów popularnonaukowych, liczby w kolumnie II odnoszą się do prozy artystycznej. Dotyczy to wszystkich tabel zamieszczonych w tym artykule.

Tabela 3

Pozycja grupy w wyrazie	Liczba różnych grup	Liczba analizowanych przykładów
Nagłos liczba	208	3000
%	23,94	20,81
Śródgłos liczba	588	10000
%	67,66	69,36
Wygłos liczba	73	1417
%	8,40	9,83
Razem liczba	869	14417
%	100,0	100,0

Tabela 4

Rodzaj grupy	Liczba różnych grup	Liczba typów połączeń	Częstość występowania w
--------------	---------------------	-----------------------	-------------------------

			tekście
CC liczba %	555 62,08	65 41,14	40065 92,10
CCC liczba %	302 33,78	69 43,67	3286 7,55
CCCC liczba %	36 4,03%	23 14,56%	147 0,34
CCCCC liczba %	1 0,11	1 0,63	2 0,01
Razem: liczba %	894 100,0	158 100,0	43500 100,0

Tabela 5

Rodzaj grupy	Liczba różnych grup		Liczba typów połączeń		Częstość występowania w tekście	
	I	II	I	II	I	II
CC liczba %	625 49,4	647 48,1	69 28,9	71 28,2	71810 85,8	58622 87,9
CCC liczba %	529 41,9	587 43,6	107 44,8	121 48,0	10447 12,5	7405 11,1
CCCC liczba %	99 7,8	104 7,7	53 22,2	53 21,0	1333 1,6	680 1,0
CCCCC liczba %	10 0,8	8 0,6	9 3,8	7 2,8	56 0,07	23 0,03
CCCCCC liczba %	1 0,08	- -	1 0,4	- -	1 0,001	- -
Razem liczba %	1264 100,0	1346 100,0	239 100,0	252 100,0	83647 100,0	66730* 100,0

- W tekście artykułu K. Dobrogowskiej pojawiła się w tym miejscu liczba 55730, co jest oczywistą pomyłką.
-

Tabela 6

Rodzaj grupy	Liczba różnych grup	Częstość występowania w tekście
CC		

liczba	582	13106
%	66,97	90,91
CCC		
liczba	274	1283
%	31,53	8,90
CCCC		
liczba	12	26
%	1,38	0,18
CCCCC		
liczba	1	2
%	0,12	0,01
Razem:		
liczba	869	14417
%	100,0	100,0

Tabela 7

Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów*	Frekwencja	Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów	Frekwencja
1	1	st	429	2211	20	20	pr	154	452
2	2	v _i	398	1583	21	21	kr	229	439
3	3	pš	403	1342	22	22	mń	44	429
4	4	b _i	216	1177	23	23	rk	200	427
5	5	m _i	186	1070	24		tr	116	427
6	6	k _i	152	976	25	24	ńž	40	416
7	7	p _i	342	914	26	25	čk	219	414
8	8	tk	267	717	27	26	fš	22	397
9	9	lk	141	698	28	27	tš	106	387
10	10	nk	278	671	29	28	dn	79	373
11	11	du	137	659	30	29	gr	173	365
12	12	śm	193	606	31	30	su	170	363
13	13	šč	95	593	32	31	sp	137	350
14	14	sk	302	592	33	32	kt	59	339
15	15	šk	165	583	34	33	kl	122	333
16	16	śc	226	559	35	34	dv	48	316
17	17	br	197	519	36	35	šu	39	308
18	18	nd	100	466	37	36	dr	100	305
19	19	pć	35	464	38	37	nt	147	303

Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów	Frekwencja	Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów	Frekwencja
39	38	gu	102	296	58	56	xc	10	203
40	39	pk	94	295	59	57	bž	26	198
41	40	fk	135	288	60		ku	94	198
42	41	zr	42	276	61	58	zu	99	197
43	42	zn	65	275	62	59	dń	75	196
44	43	nc	106	267	63	60	sc	43	192
45	44	pu	104	255	64	61	fč	28	185
46	45	ik	60	249	65	62	rt	93	181
47	46	ck	83	248	66	63	ps	91	180

48	47	uk	109	247	67	64	śl	90	170
49	48	ńć	112	242	68	65	str	75	169
50	49	xć	28	236	69	66	pt	58	167
51	50	stk	31	229	70	67	gź	8	165
52	51	źń	12	226	71	68	kś	53	159
53	52	gl	78	215	72		tšk	7	159
54		rv	75	215	73	69	rż	5	157
55	53	zi	47	209	74	70	kš	73	153
56	54	dl	58	207	75		vu	47	153
57	55	śń	66	204	76	71	mn	37	147

Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów	Frekwencja	Lp.	Ranga	Grupa	Liczba przykładów	Frekwencja
77	72	mk	49	145	96	87	ut	35	112
78	73	ię	21	140	97	88	rn	51	110
79		śl	24	140	98	89	sm	66	109
80	74	stš	65	138	99	90	id	20	108
81	75	gi	41	137	100	91	fc	47	107
82	76	vr	66	135	101	92	zb	52	105
83	77	mb	74	133	102		zd	67	105
84	78	vź	17	130	103	93	ci	44	103
85	79	lb	15	129	104		dź	22	103
86		pl	76	129	105	94	sf	24	101
87	80	bl	62	128					
88	81	gń	55	127					
89	82	nn	37	126					
90	83	vn	41	125					
91	84	gź	47	122					
92		xu	34	122					
93	85	źn	19	120					
94	86	in	22	117					
95		tf	48	117					

* Liczby w tej kolumnie oznaczają, w ilu słowofornach pojawiła się dana grupa.

Tabela 8

Pozycja wyrazu	Liczba grup z frekwencją „1”, % wszystkich grup w danej pozycji wyrazu			
	Mówione teksty dziecięce	Teksty popularnonauk. (K. Dobrogowska)	Proza artystyczna (K. Dobrogowska)	Współczesna polszczyzna mówiona (B. Dunaj)
Nagłos liczba %	42 16,87	51 18,02	27 8,71	50 24,04
Śródgłos liczba %	122 20,10	204 23,10	227 24,51	118 20,07%
Wygłos				

liczba	16	26	46	26
%	25,0	26,53	41,82	35,62%
Razem				
liczba	180	281	300	194
%	20,13	22,23	22,29	22,32%

Tabela 9

	Nagłos	Śródgłos	Wygłos
Grupy CC			
półotwarte	55,96* (51,2; 55,2)**	68,73 (72,6; 71,2)	43,55 (63,2; 62,1)
szczelinowe	59,51 (59,3; 56,8)	34,98 (39,4; 41,8)	63,19 (31,8; 44,0)
zwar-to-szczelinowe	6,75 (4,0; 6,5)	19,57 (19,6; 19,6)	19,08 (59,5; 41,3)
zwar-to- wybuchowe	60,69 (67,3; 60,6)	62,49 (48,5; 50,7)	74,17 [33,0; 47,4]
Grupy CCC			
	75,18 (81,1; 79,2)	70,86 (84,0; 83,8)	94,83 (89,1; 69,3)
	100,0 (69,0; 98,5)	60,82 (55,6; 58,3)	96,55 (56,4; 88,6)
	4,14 (2,0; 1,5)	7,90 (17,0; 14,0)	87,93 (22,7; 43,2)
	78,58 (60,0; 67,0)	88,92 (77,1; 77,7)	12,07 (80,0; 55,7)
Grupy CCCC			
półotwarte	92,31 (92,0; 95,1)	98,48 (97,7; 97,9)	100,0 (92,6; 100,0)
szczelinowe	100,0 (99,5; 94,4)	93,18 (85,9; 91,9)	100,0 (100,0; 100,0)
zwar-to-szczelinowe	- (0,5; 0,7)	2,27 (6,2; 6,0)	- (-; -)
zwar-to- wybuchowe	100,0 (96,5; 98,0)	97,73 (97,4; 98,7)	100,0 (100,0; 100,0)

* Liczby w poszczególnych kolumnach informują, jaki odsetek wszystkich grup typu CC, CCC, CCCC stanowią połączenia zawierające odpowiedni typ spółgłosek.

** W nawiasach podano dane dla tekstów popularnonaukowych (na pierwszym miejscu) i prozy artystycznej (druga pozycja).

Tabela 10

Lp.	Grupa	Frekwencja
Grupy 2-spółgłoskowe		
1	vź	130
2	sx	68
3	šp	45
4	fs	32
5	mų	23
6	kc*	14
7	žm	12
8	zń	10
9	čf	8
10	šm	8
11	źv	7
12	sr	7
13	xš	7
Grupy 3-spółgłoskowe		
1	kfi	92
2	gvi	66
3	džv	37
4	fst	34
5	pšč	25
6	zmi	20
7	psc*	13
8	škl	12
9	džv*	10
10	fku	10
11	fpi	9
12	fsp	7

1. Grupy odnotowane wyłącznie w formach oznaczonych *sic!*.

Tabela 11

Lp.	Grupa	Frekwencja
Grupy 2-spółgłoskowe*		

1	tk	717
2	nd	466
3	pć	464
4	ńż	416
5	čk	414
6	dn	373
7	pk	295
8	ik	249
9	ck	248
10	źń	226
11	mk	145
12	įż	140
13	mb	133
14	lb	129
15	nn	126
16	żn	120
17	ut	112
18	rn	110
19	id	108
20	ci	103
Grupy 3-spółgłoskowe**		
1	stk	229
2	tšk	159
3	tki	86
4	ntk	72
5	rtk	46
6	nčk	40
7	rfš	38
8	mpk	33
9	ipi	31
10	ńsk	28
11	rki	27
12	lki	26
13	ivi	25
14	isk	24
Grupy 4-spółgłoskowe***		
1	stki	64
2	rstf	14
3	lski	8
4	ński	6
5	rski	4
6	rtki	4
7	łstf	3
8	nčki	3
9	fski	2
10	nkst	2
11	pski	2
12	rtfi	2
13	sśmi	2

*Pominięto grupy o częstości niższej od 100

**Pominięto grupy o częstości niższej od 20

***Pominięto grupy o częstości 1.

Tabela 12

Lp.	Grupa	Frekwencja w śródgłosie	Frekwencja w wygłosie	Łączna frekwencja
1	lk	684	14	698
2	nk	669	2	671
3	rk	420	7	427
4	nt	226	77	303
5	nc	209	58	267
6	uk	236	11	247
7	ńć	110	132	242
8	rt	152	29	181
9	in	115	2	117
10	ńč	92	1	93
11	mp	76	5	81
12	rć	74	3	77
13	ić	54	14	68
14	nč	57	7	64
15	rš	58	2	60
16	rm	56	1	57
17	lm	24	32	56

Tabela 13

Lp.	Grupa	Frekwencja w nagłosie	Frekwencja w śródgłosie	Łączna frekwencja
Grupy 2-spółgłoskowe*				
1	vi	774	809	1583
2	bi	219	958	1177
3	mi	675	395	1070
4	ki	197	779	976
5	pi	614	300	914
6	šk	123	460	583
7	br	181	338	519
8	kr	337	102	439
9	mń	353	76	429
10	fš	327	70	397
11	gr	207	158	365
12	sp	313	37	350
13	dv	270	46	316
14	šu	46	262	308
15	dr	263	42	305

16	fk	3	285	288
17	zr	271	5	276
18	zn	205	70	275
19	p̄u	208	47	255
20	gl	26	189	215
21	rv	1	214	215
22	z̄i	184	25	209
23	dl	137	70	207
24	śń	112	92	204
25	xc	202	1	203
Grupy 3-spółgłoskowe**				
1	str	90	79	169
2	śf̄i	93	6	99
3	śp̄i	76	11	87
4	śm̄i	71	5	76
5	dv̄i	47	17	64
6	sk̄i	2	57	59
7	skl	49	2	51

* W zestawieniu pominięto grupy o częstości niższej od 200.

** W zestawieniu pominięto grupy o częstości niższej od 50.

Tabela 14

Lp.	Grupa	Frekwencja w nagłosie	Frekwencja w śródgłosie	Frekwencja w wygłosie	Łączna frekwencja
1	st	391	693	1127	2211
2	pš	1295	44	3	1342
3	d̄u	86	167	406	659
4	śm	24	581	1	606
5	šč	45	524	24	593
6	sk	188	395	9	592
7	ść	39	257	263	559
8	tr	289	126	12	427
9	tš	184	140	63	387
10	s̄u	177	149	37	363
11	kt	212	100	27	339
12	kl	281	50	2	333
13	ḡu	162	107	27	296
14	k̄u	53	115	30	198
15	z̄u	111	42	44	197
16	sc	22	165	5*	192
17	ps	118	60	2	180
18	śl	66	103	1	170
19	x̄u	112	5	5	122
20	sm	75	33	1	109

21	fc	37	68	2	107
----	----	----	----	---	-----

- Grupy odnotowane wyłącznie w formach oznaczonych *sic!*.
-

dr Ewa Krajna

Institut Językoznawstwa UAM Poznań

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Czarnkowie

Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty

Pojęcie normy

W okresie doskonalenia artykulacji, wymowa dziecka ma prawo różnić się od wymowy dorosłych użytkowników języka. Kwestią sporną pozostaje jednak liczba i zakres odstępstw fonetycznych, które traktuje się jako „jeszcze normatywne”. W polskim językoznawstwie za najważniejsze z punktu widzenia normy językowej uchodzi kryterium uzualne. Oznacza to, iż normatywność określonych zjawisk językowych, w tym zjawisk ściśle fonetycznych, wyznaczona jest przede wszystkim zwyczajem językowym wykształconych użytkowników języka, który stopniowo jest kodyfikowany (Madejowa 1989, 1990). Pojęcie normy funkcjonuje jednak przede wszystkim na gruncie nauk psychologicznych, gdzie – zwłaszcza w psychologii klinicznej – należy do pojęć podstawowych. Badacze podkreślają przy tym wieloznaczność tego pojęcia (por. np. Świridowicz 1985) i zauważają, iż może się zdarzyć, że ocena normatywności danego obiektu (podmiotu lub jego cech, funkcji, zachowania itp.) wydana przez dwie różne osoby, będzie skrajnie odmienna.

Najczęściej (por. m.in. Kondaš 1984) wymienia się trzy zasadnicze rodzaje normy: *społeczną* (kulturową), *przystosowawczą* (funkcjonalną) i *statystyczną* (ilościową). Norma w ujęciu społecznym, to określone standardy zaakceptowane przez daną społeczność kulturową, czyli zachowanie typowe lub reprezentatywne dla grupy. Normą przystosowawczą jest określony stan (jakościowy lub ilościowy) z jednej strony zapewniający danej osobie dobre przystosowanie do warunków otoczenia, a z drugiej – sprzyjający jej jak najbardziej optymalnemu funkcjonowaniu w rzeczywistości. W ujęciu statystycznym norma najczęściej przedstawiana jest jako pewna wartość (liczba, zakres, poziom) przeciętna, czyli powszechna, częsta i oscylująca w granicach statystycznej średniej lub jako określona wartość progowa, czyli stan ilościowy cech lub procesów nie znajdujący się poniżej przeciętnej. Odnosząc powyższe interpretacje pojęcia normy do procesu nabywania języka przez dziecko można stwierdzić, że do zjawisk normatywnych należy np.:

- (1) brak precyzji artykulacyjnej, wielość i zmienność wymówień u dzieci w wieku przedszkolnym – jest to norma społeczna;

- (2) wymowa o różnym poziomie poprawności docelowej nie zakłócająca jednak procesu komunikowania się dziecka z otoczeniem – norma funkcjonalna;
- (3) realizacje fonetyczne obserwowane u większości reprezentantów danej grupy wiekowej i w związku z tym odzwierciedlające zjawiska typowe dla danego etapu rozwoju językowa, a więc wymowa najczęstsza, powszechna dla poszczególnych grup wiekowych dzieci przedszkolnych, czyli z punktu widzenia statystyki – przeciętna;
- (4) artykulacja, która nie odbiega w sposób znaczący od poziomu artykulacji charakterystycznej dla większości dzieci z danej grupy wiekowej, a więc norma statystyczna progowa.

Wszystkie dotychczas wymienione rodzaje normy mają charakter opisowy (por. Sowa 1984). Od normy opisowej należy odróżnić normę postulatywną (wzorcową, idealną) odnoszoną do stanów pożądaných, do tego wszystkiego, co być powinno. W badaniach nad rozwojem fonologicznym dziecka, w szczególności w badaniach artykulacji, najistotniejsze są dwie spośród wszystkich przedstawionych interpretacji pojęcia normy:

1. norma opisowa statystyczna (przeciętna),
2. norma postulatywna (wzorcową):
 - a) zgodna z potoczną wiedzą naiwnych użytkowników języka,
 - b) zgodna z obowiązującymi przepisami poprawnościowymi ustalonymi dla języka przez specjalistów.

W związku z tym, że norma opisowa przedstawia stan faktyczny (jak dzieci mówią), natomiast norma postulatywna wyznacza cel (ideał), w procesie nabywania języka obserwuje się wiele zjawisk, które ujawniają rozbieżność między jednym a drugim rodzajem normy, a więc:

- (1) między tym, co jest (norma opisowa), a tym co powinno być z punktu widzenia danego systemu językowego (norma postulatywna „docelowa”)
- lub
- (2) między tym, co jest (norma opisowa), a tym co – zgodnie z potoczną wiedzą dorosłych użytkowników języka – powinno być na danym etapie rozwoju językowego (norma postulatywna „potoczna”).

Niewątpliwie wszystkie normy rozwojowe, w szczególności rozwojowa norma fonetyczna, są

wyłącznie normami statystycznymi, ale wymagającymi szczególnych uzasadnień procesami warunkującymi daną postać fonetyczną. Harris podaje, że normy rozwojowe „*represent an 'average' obtained from an examination of the developmental changes occurring in a large number of children.*” (1996: 110)¹.

Niewątpliwie, wszystkie dotychczasowe ustalenia dotyczące nabywania języka polskiego – w tym, mniej lub bardziej precyzyjne wyznaczenie momentu opanowania artykulacji określonych spółgłosek przez dziecko – wyjściowo stanowiły normę opisową. Norma ta powstała w oparciu o wyniki konkretnych, szczegółowych, longitudinalnych badań mowy kilkorga przede wszystkim młodszych, tj. co najwyżej trzyletnich dzieci (Kaczmarek 1953, 1966, Smoczyński 1955, Zarębina 1965). Badania mowy dzieci przedszkolnych przeprowadzane głównie w latach późniejszych, wykazywały zdecydowanie bardziej masowy charakter (np. Demel 1959, Bartkowska 1968, Mystkowska 1970, Sołtys-Chmielowicz 1982, 1998, Zarębina 1980).

Problem w tym, że raz opisane fakty przestały podlegać weryfikacji, a stały się punktem odniesienia. Stopniowo, w sposób niemal niezauważalny norma opisowa nabrała charakteru normy postulatywnej. Interpretacja wyników kolejno przeprowadzanych badań była z góry naznaczona tym, „co powinno być”. W badaniach mowy dzieci istotną rolę zaczęły odgrywać oczekiwania dorosłych użytkowników języka i społeczna, usankcjonowana tradycją, akceptacja określonych zjawisk fonetycznych. Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w tym, że:

- 1) percepcja mowy ma charakter fonologiczny (łatwo dostrzega się substytucje),
- 2) ogólnie przyjmuje się, iż proces nabywania języka trwa do 7 roku życia – dzieci przekraczają granicę wieku szkolnego jako pełnoprawni użytkownicy języka,
- 3) powszechne jest przeświadczenie o niemożności dochodzenia do opanowania systemu fonologicznego danego języka poprzez obce mu, choć być może właściwe innym językom, realizacje fonetyczne.

To tłumaczyłoby, dlaczego zjawiska substytucji², elizji i deformacji fonetycznej występujące w mowie dzieci, traktowane są przez polskich logopedów skrajnie odmiennie. W środowisku zawodowym logopedów panuje przekonanie, że w odróżnieniu od substytucji i elizji,

¹ Tłum. – „przedstawiają ‘przeciętną/średnią’ uzyskaną w badaniach zmian rozwojowych pojawiających się u dużej liczby dzieci.”

² W literaturze anglojęzycznej spotkać można prace, w których substytucję uznaje się za zjawisko nieadekwatne dla mowy dziecka. Innymi słowy, substytucja jest nieobecna w mowie dziecka. Problem ten został przedstawiony w odrębnej pracy (Krajna 2002).

wszystkie niesystemowe (niezgodne z językiem polskim) realizacje fonetyczne dziecka w wieku przedszkolnym, czyli zniekształcenia, nie mają charakteru rozwojowego i w związku z tym, wymagają szybkiej interwencji logopedycznej. „Dopóki (...) dźwięki są opuszczane lub substytuowane – można przypuszczać, że są to zjawiska zgodne z rytmem rozwoju, natomiast gdy są deformowane (np. wymowa międzyzębowa, języczkowa, boczna, nosowa itp.), to bez względu na to, czy proces rozwoju mowy jest zakończony czy też nie – należy je uznać za patologię wymagającą interwencji specjalisty.” (Jastrzębowska 1998: 115). Niestety, większość logopedów w swoich ustaleniach i diagnozie: zjawiska *normatywne: patologiczne*, często odwołuje się do tej wiedzy sprzed lat, a bywa czasami, że także do wiedzy w dużym stopniu intuicyjnej. Przykładem takiego intuicyjnego podejścia do zjawisk rozwoju mowy jest, panujące zarówno wśród specjalistów, jak i niespecjalistów przekonanie, że spółgłoska [r] jest artykulacyjnie najtrudniejsza. Zaprezentowane w tej pracy wyniki badań nie potwierdzą słuszności tej tezy.

Stworzenie wiarygodnej normy statystycznej jest bardzo trudne, ze względu na konieczność uwzględnienia bardzo wielu czynników: środowiskowych, wychowawczych, ogólnorozwojowych itd., w sposób zrównoważony dla odpowiednio dużej (reprezentatywnej) grupy dzieci. Mimo to, każde cząstkowe badanie pozwalające coraz dokładniej określić prawidłowości procesów rozwojowych (w tym przypadku w zakresie systemu fonologicznego) ma swój istotny wkład.

W niniejszej pracy, relacje pomiędzy oczekiwaniami dorosłych odnośnie nabywania systemu fonologicznego języka polskiego przez dzieci a stanem faktycznym, zostaną przedstawione w oparciu o przykłady uzyskane w standaryzowanym *100-wyrazowym Teście Artykulacyjnym* (Krajna, w druku). Standaryzację przeprowadzono na reprezentatywnej grupie 200 dzieci przedszkolnych. *100-wyrazowy Test Artykulacyjny* wykazuje wysoki poziom rzetelności (wartość współczynnika rzetelności: $r_{xx} = 0,93$) i wysoki stopień trafności teoretycznej i treściowej, co pozwala przyjąć wyniki dla danej zbiorowości dzieci za typowe.

2. Przykładowe zjawiska fonetyczne ujawniające zgodność bądź rozbieżność między normą opisową przeciętną a normą postulatyczną

Przedstawione poniżej przykłady uszeregowano według malejącej zgodności pomiędzy normą statystyczną a normą postulatyczną.

2.1. Zakładana zgodność pomiędzy normą postulatyczną a normą statystyczną

Samogłoski, niezależnie od poglądów specjalistów, w odczuciu większości użytkowników języka należą do dźwięków wczesnie opanowanych – większość tzw. naiwnych słuchaczy rozpoznaje je już w okresie przedjęzykowym i to nawet przed etapem gaworzenia. W opinii polskich badaczy, samogłoski ustne są (norma statystyczna) i jednocześnie powinny być (norma postulatyczna) prawidłowo wymawiane przez dzieci trzyletnie. Zdaniem Kaczmarka (1953) i Zarębiny (1965) samogłoski ustne poprawnie artykułują nawet dzieci zdecydowanie młodsze, bo półtoraroczne. Wyniki przeprowadzonego testu wykazują wprawdzie, że w wymowie dzieci zwłaszcza 3-, 4-letnich pojawiają się pewne rozbieżności artykulacyjne, lecz nie mają one charakteru konsekwentnych podstawień fonetycznych. Inna rzecz, że samogłoski pełnią specyficzną funkcję przenoszenia informacji prozodycznej i w mniejszym stopniu służą do rozróżniania znaczeń, wobec czego niedokładność ich artykulacji jest mniej zauważalna i prowadzi do mniejszych nieporozumień w procesie komunikowania się, niż błędy lub niedoskonałości artykulacyjne w zakresie spółgłosek.

2.2. Częściowa zgodność między normą statystyczną a normą postulatyczną

Spółgłoska [r]³ postrzegana jest powszechnie jako jeden z najtrudniejszych dźwięków

³ W niniejszej pracy stosowane są symbole międzynarodowego alfabetu fonetycznego IPA. Z uwagi na potencjalną trudność w odczytywaniu zapisu przez użytkowników alfabetu sławistycznego, na końcu pracy umieszczono zestawienie niektórych zastosowanych znaków fonetycznych IPA i ich sławistycznych odpowiedników.

Autorka niniejszej pracy wykorzystuje międzynarodowy alfabet fonetyczny w każdej sytuacji zapisu mowy, gdyż jej zdaniem powszechnie stosowany w polskiej logopedii alfabet sławistyczny zdecydowanie ogranicza dokładność zapisu faktycznie zrealizowanej, a jakże ulotnej wypowiedzi.

Transkrypcja za pomocą znaków międzynarodowego alfabetu fonetycznego IPA *International Phonetic Alphabet* (np. *Chart of the International Phonetic Alphabet* – Revised 1993, Corrected 1996; por. Canepari 1987; Esling, Gaylord 1993; Nolan 1995) jest najpowszechniej obecnie stosowanym sposobem zapisu fonetycznego dla różnych języków. Wiele argumentów – m.in. ogromna różnorodność diakrytyków (znaków różnicujących) umożliwiających bardzo szczegółowy zapis mowy, w tym szereg specjalnych symboli przeznaczonych tylko do zapisu wymowy wadliwej (zob. *extIPA Symbols for Disordered Speech* Revised 1994; por. Ball 1991, Hiki 1991), a także możliwość prowadzenia badań porównawczych dla różnych języków – przemawia za upowszechnieniem tego rodzaju transkrypcji w polskiej praktyce logopedycznej.

mowy. Wszelkie odstępstwa od jej prawidłowej artykulacji są bardzo łatwo zauważane w codziennych kontaktach językowych – użytkownik języka ma poczucie artykulacyjnej odrębności tej głoski na tle pozostałych elementów systemu spółgłoskowego.

Ta artykulacyjna odrębność, dostrzegana w wielu językach, jest spowodowana zjawiskiem zwanym aproksymacją, które polega na wytwarzaniu ruchów drżących języka. W języku polskim, w wymowie normatywnej, obok spółgłoski drżącej [r] występuje także głoska [r] charakteryzująca się tylko jednym „uderzeniem” języka o podniebienie (por. np. Dukiewicz 1995). Występuje ona najczęściej w obustronnym samogłoskowym sąsiedztwie fonetycznym, np. w wyrazach: *burak, baran, pora*. Obie głoski należą do jednego fonemu /r/, a użytkownik języka najczęściej w ogóle nie uświadamia sobie, jaki wariant wymówił w konkretnym wyrazie. Różnice realizacyjne uchwytne są na poziomie analizy akustycznej. Kania (1967) ustalił następującą kolejność rozwojową przyswajania spółgłoski /r/:

1. brak realizacji fonetycznej /r/,
2. substytucja samogłoską niesylabiczną [j],
3. substytucja głoską [l],
4. artykulacja uderzeniowo-szumowa lub mieszana [rl]
wreszcie
5. normatywna wymowa [r].

Model zaproponowany przez Kanię jest najpopularniejszy w obiegowej opinii zarówno logopedów jak i tzw. naiwnych użytkowników języka.

Badania fonetyczno-akustyczne wymowy 25 dzieci w wieku przedszkolnym (Łobacz, Mikołajczak, Krajna 1995, Łobacz 1996) wykazały, że substytucja w postaci przedniej samogłoski niesylabicznej występuje w bardzo ograniczonym zakresie i tylko u najmłodszych dzieci. W badaniach wymowy dzieci przedszkolnych przeprowadzonych przez Sołtys-Chmielowicz (1998) substytucje [r] samogłoskami niesylabicznymi stanowią niecałe 5% wszystkich realizacji [r], natomiast zastępstwo głoską [l] występuje dla 13% wszystkich realizacji tej spółgłoski.

W tabelicy 1 przedstawiono wyniki 100-wyrazowego Testu Artykulacyjnego (podwójny odsłuch zawodowego fonetyka oraz podwójny odsłuch zawodowego logopedy), w którym 200 dzieci za każdym razem wymówiło 12 wyrazów zawierających spółgłoskę [r] (3 wystąpienia [r] w pozycji nagłosowej, 6 w śródgłosie oraz 3 [r] wygłosowe).

Tablica 1. Realizacja fonemu /r/ w wymowie 200 dzieci przedszkolnych

realizacja fonetyczna	wiek	% ogółu dzieci
r, r	3-7	77,0
l	3-6 (←)	13,0
substytucje /r/ → [j], [w]	3-5 (←)	2,5
pozostałe warianty (6)	4-7	7,5
	razem	100,0

Tablica 1 ma charakter syntetyczny – dla przejrzystości pominięto poszczególne okresy rozwojowe zaznaczając tylko ramy czasowe, w których dana wymowa pojawiała się oraz jej malejącą tendencję za pomocą skierowanej w lewo strzałki. Uzyskane wyniki są bardzo podobne do wcześniejszych danych uzyskanych przez Sołtys-Chmielowicz (1998). Nie potwierdziła się zatem obiegowa opinia, że głoska [r] jest szczególnie trudna artykulacyjnie, ponieważ ok. 75% dzieci przedszkolnych potrafi ją prawidłowo wymawiać. Substytucja za pomocą samogłosek niesylabicznych występuje znacznie rzadziej niż w potocznych oczekiwaniach.

Obiegową opinię o trudności realizacyjnej spółgłoski [r] podtrzymuje praktyka logopedyczna – uzyskanie poprawnej artykulacji [r] nie należy do najłatwiejszych. Jest to jednak uwarunkowane różnymi dodatkowymi czynnikami zakłócającymi proces nabywania tej spółgłoski. U dzieci z wadliwą wymową [r] w postaci długotrwale utrzymujących się substytucji lub realizacji nietypowych dla języka polskiego bardzo często stwierdza się obniżony poziom sprawności motorycznej języka, prakcji oralnej i czucia głębokiego w obrębie narządów artykulacyjnych. Z obserwacji wynika też, że uzyskanie w procesie terapii prawidłowej artykulacji spółgłoski [r] niemal natychmiast stabilizuje ten sposób realizacji fonetycznej. Automatyzacja wymowy innych spółgłosek trwa znacznie dłużej.

2.3 Znaczna rozbieżność pomiędzy normą postulatywną a normą statystyczną

W powszechnej opinii, spośród spółgłosek charakteryzujących się silnym szumem, najpóźniej nabywane są głoski o zadziąsłowym⁴ miejscu artykulacji (Sołtys-Chmielowicz

⁴ Spółgłoski „zadziąsłowe, ząbówowe” – w języku polskim spółgłoski /ʃ ʒ tʃ dʒ/ mają zadziąsłowe a spółgłoski /s z ʦ ʣ/ ząbówowe miejsce artykulacji (por. Jassem 1974), nadal jednak wiele opracowań naukowych przedstawia je, odpowiednio, jako zębowe i dziąsłowe. [ʃ] wymawiana jako głoska dziąsłowa charakterystyczna jest dla języka angielskiego (por. np. wyraz „she” – pol. „ona”). Słuchacz polski porównując brzmienie głoski [ʃ] dziąsłowej i głoski polskiej (zadziąsłowej), tę pierwszą określi jako „bardziej mięką”. Spółgłoska zębowa [s], zgodnie z ustaleniami IPA, wymawiana jest z językiem między

1998). Zdaniem Mystkowskiej (1970) [ʃ] jest najtrudniejszą głoską. Coraz częściej jednak w opracowaniach dla innych języków pojawiają się doniesienia o znacznej trudności artykulacyjnej ząbówowej [s] (por. np. Ingram i inni 1980, Grunwell 1987). Dla polskiego języka, zawierającego 12 spółgłosek o silnym szumie (6 trących i 6 afrykat), w tym cztery ząbówowe [s, z, ʃ̂, d͡ʒ] pogląd taki budził dotychczas wątpliwości – np. Sołtys-Chmielowicz (1998) zalicza spółgłoski ząbówowe do względnie łatwych. Poniżej, w tabelicy 2 przedstawiono wyniki analizy odsłuchowej przeprowadzonej, podobnie jak w poprzednim przykładzie, dwukrotnie przez logopedę i dwukrotnie przez fonetyka. Każde z 200 dzieci wymówiło 9 wyrazów: 3 z nich zawierały [s] w nagłosie, 4 odpowiednio w śródgłosie i 2 wyrazy w wygłosie. Łącznie zanalizowano 1800 realizacji spółgłoski [s].

Tablica 2. Realizacja fonemu /s/ w wymowie 200 dzieci przedszkolnych

realizacja fonetyczna	wiek	% ogółu dzieci
s	3-7 (→)	66,0
ʃ̂	3-7 (←)	20,0
ʧ	3-7	2,5
substytucje: /s/ → [ʃ̂], [ʧ]	3-4 (←)	6,0
pozostałe realizacje (4)	3-7	5,5
	razem	100,0

Dla badanej grupy dzieci uzyskano poprawną wymowę tej głoski w 66%. Jest to wynik o 9% niższy w porównaniu z danymi dla spółgłoski [r]. Substytucje tej głoski występowały tylko w 6% i obejmowały wyłącznie dwa bezdźwięczne sybilanty⁵ [ʃ̂, ʧ]. Sołtys-Chmielowicz (1998) odnotowuje jeszcze sporadyczne substytuty w postaci [t, f, x, ʃ̂̂]. Najbardziej wyrazistym dowodem względnej trudności artykulacyjnej spółgłoski [s] jest jej wymowa w postaci głoski międzyzębówowej, słaboszumowej – „sepleniącej” [ʃ̂̂]. Realizacja takiego dźwięku zamiast normatywnego [s] pojawiła się aż u 20% ogółu przedszkolaków

zębami i dlatego w polskiej logopedii ma status głoski międzyzębówowej. Normatywna polska spółgłoska [s] wymaga umieszczenia języka nie między, lecz za zębami.

⁵ Sybilanty, czyli spółgłoski wysokoszumowe. Sybilantny, „czyli z akustycznego i audytywnego punktu widzenia charakteryzuje się względnie silnym szumem (w wysokich częstotliwościach)” (Łobacz 1998: 135).

(z przewagą dzieci młodszych), co może wskazywać na pewną tendencję rozwojową tym bardziej, że taki sposób artykulacji afrykat [t̪s, d̪z] pojawił się jedynie u ok. 12% dzieci.

Na podstawie badań dla innych języków można stwierdzić, że prawidłowa artykulacja silnie szumowa nie występuje na ogół u dzieci przed ukończeniem 4 r.ż. a zdarza się, że nie jest jeszcze ostatecznie ustalona w wieku wczesnoszkolnym (por. np. Ingram i inni 1980, Grunwell 1987). Oznacza to, że proces doskonalenia artykulacji głosek charakteryzujących się silnym i szczególnie wysokim szumem jest długotrwały. Ponadto, proces ten może przebiegać w inny sposób dla głosek szczelinowych i afrykat (por. Łobacz, Dobrzańska, 1999). McGowan i Nittrouer (1988, za: Łobacz – informacja własna) wykazali, że dziecięce artykulacje [s] oraz [ʃ] odbiegają od wymowy dorosłych, ponieważ dzieci z powodu krótszych o ok. $\frac{1}{3}$ więzadeł głosowych, wytwarzają większe ciśnienie krtaniowe, generujące znacznie bardziej rozproszony szum percepcyjnie odbierany jako słabszy.

W przypadku głosek wysokoszumowych należy uwzględnić następujące czynniki artykulacyjne: miejsce artykulacji, kształt szczeliny, siły aerodynamiczne przepływu powietrza oraz rolę przednich zębów⁶ modelujących szum (por. Clark i Yallop 1995). Precyzyjne miejsce artykulacji głosek sybilantnych jest szczególnie istotne, ponieważ przesunięcie go o 2-3 mm na obszarze zębów i dziąseł powoduje zmianę w niektórych językach nawet o charakterze fonologicznym. Dla dziecięcego toru artykulacyjnego precyzja wykonania powinna być, zatem, jeszcze większa.

Powierzchnia języka, od której zależy kształt szczeliny, w przypadku głosek o silnym szumie, może mieć zróżnicowany kształt. Wrażenie silnego szumu w przypadku spółgłoski [s] można osiągnąć dzięki rowkowemu przewężeniu języka przy zębach. Dla dorosłych osób, rowek może mieć długość od 5 do kilkunastu milimetrów. Nie ulega więc wątpliwości, że dla dzieci jest to trudna artykulacja, której opanowanie może przebiegać wolno i w sposób silnie zindywidualizowany. Wyniki testu artykulacyjnego wskazują, że 20% dzieci przedszkolnych realizuje zamiast sybilantnego [s] głoskę międzyzębową o słabym szumie [ʃ], artykułowaną

⁶ Obecność szczeliny zębowej w artykulacji spółgłosek sybilantnych (szczelinowych i afrykat), podkreślana jest w szeroko rozpowszechnionej w logopedii polskiej, klasyfikacji tych spółgłosek jako „dentalizowanych”. Klasyfikacja ta jest absolutnie błędna, gdyż zbliżenie i wzajemny układ górnych i dolnych siekaczy (utworzenie szczeliny zębowej) podczas artykulacji spółgłosek sybilantnych jest **obligatoryjne (warunek konieczny), a nie opcjonalne** (por. dyskusja przedstawiona przez Łobacz 1998). Dentalizacja wprowadza dodatkową (opcjonalną, drugorzędną) cechę artykulacyjną. Klasycznym przykładem spółgłosek dentalizowanych są spółgłoski międzyzębowe [ʃ, ʒ, t̪ʃ, d̪ʒ]. Ich realizacja z łatwością jest przez specjalistów rozpoznawana i jednocześnie interpretowana w kategoriach wady wymowy jako seplenienie międzyzębowe.

z płaską powierzchnią języka i płaską szczeliną, ale zdarzają się też przypadki poprawnej artykulacji tych głosek u trzylatków, których rozwój fonologiczny z innych względów nie jest jeszcze zakończony (np. brak tylnojęzykowych spółgłosek zwarto-wybuchowych, por. Łobacz 1996).

Istotnym czynnikiem niedoskonałości artykulacyjnej w zakresie spółgłosek silnie szumowych mogą być trudności percepcyjne związane ze znaczną liczbą (12) tych głosek w wybitnie spółgłoskowym języku polskim. Liczba głosek o słabym szumie ograniczona jest w języku polskim do trzech: [f, v, x].

3. Zakres normatywności artykulacji spółgłosek [s], [r]

Mimo trudności artykulacyjnych przedstawionych powyżej stwierdzono, że odpowiednio 66% i 75% dzieci w wieku przedszkolnym posiada poprawną, z punktu widzenia języka, wymowę spółgłosek [s], [r]. Ustalenie norm, a więc pewnych wartości porównawczych (normalizacja *100-wyrazowego Testu Artykulacyjnego*) wymagało jednak uwzględnienia różnicy poziomów rozwoju fonologicznego odpowiadających określonym przedziałom wiekowym dzieci przedszkolnych. Wyróżniono 3 zasadnicze grupy wiekowe: pierwszą (I) grupę wiekową tworzą dzieci w wieku 3;0-4;11, drugą (II) – dzieci: 5;0-5;11, a trzecią (III) przedszkolaki, które ukończyły 6 lat. W każdej z wymienionych grup wiekowych inaczej kształtuje się stosunek poprawnych i niepoprawnych realizacji fonetycznych spółgłosek /s/ oraz /r/. W tabelicy 3, dla każdej z wymienionych spółgłosek podany jest procentowy udział dzieci, których artykulacja okazała się całkowicie poprawna, a więc dana spółgłoska została przez dziecko prawidłowo zrealizowana we wszystkich wyrazach testu i jednocześnie we wszystkich pozycjach struktury wyrazu.

Tablica 3. Normatywność artykulacji spółgłosek [s], [r].

Spółgłoska	Pozycja uprzywilejowana w początkowym etapie procesu doskonalenia artykulacyjnego danej spółgłoski	% dzieci wykazujących prawidłową artykulację						Liczba punktów uzyskana w teście dla artykulacji danej głoski			
		Pełna poprawność artykulacji			Dopuszczalność jednego błędu			Możliwa do uzyskania liczba punktów	Orientacyjne wyniki przeciętne		
		I grupa wiek.	II grupa wiek.	III grupa wiek.	I grupa wiek.	II grupa wiek.	III grupa wiek.		I grupa wiek.	II grupa wiek.	III grupa wiek.
s	nagłos	25,3	45	48,6	44	56,9	65	9	2-7	7-8	7-8
r	śródgłos, wygłos	34,7	47	63,5	41	64,7	75,7	12	1-11	10-11	11

3.1. Poprawność realizacyjna spółgłoski [r]

Prawidłową artykulację spółgłoski [r] odnotowano u blisko 35% dzieci, które nie ukończyły 5 roku życia i 91% dzieci 7-letnich. Pozytywną ocenę otrzymywała przy tym realizacja fonetyczna jednego z dwóch wariantów fonemu /r/, tj. zarówno realizacja allofonu podstawowego: głoski drżącej [r], jak i realizacja allofonu pozycyjnego: głoski jednouderzeniowej przedniojęzykowo-dziąsłowej [r]. Na podstawie wyników analizy słuchowej nagranych odpowiedzi testowych stwierdzono bowiem, że wszystkie dzieci, które realizują w swoich wypowiedziach wariant jednouderzeniowy, potrafią także wymówić głoskę [r] z pełną wibracją. Ponadto, w przypadku pozycji śródgłosu wyrazowego pojawienie się głoski [r] w obustronnym sąsiedztwie samogłoskowym jest całkowicie zgodne z normą fonetyczną. W *100-wyrazowym Teście Artykulacyjnym*, w 5 spośród 6 wyrazów zawierających śródgłosowe [r], spółgłoska ta umieszczona jest w pozycji między samogłoskami.

Śródgłos jest jednocześnie tą pozycją w strukturze wyrazu, w której dla dzieci do około 4 roku życia, zaobserwowano zdecydowanie największą poprawność realizacji fonetycznych głoski /r/. W przypadku dzieci starszych, odnotowano w tym względzie wzrost znaczenia pozycji wygłosu. We wszystkich grupach wiekowych zdecydowanie najgorsze wyniki uzyskano natomiast dla artykulacji w pozycji nagłosu.

Najwyższy wskaźnik poprawności artykulacyjnej śródgłosowej spółgłoski [r] uzyskano dla wyrazów: *żyrafa*, *ciężarówka*, natomiast w przypadku wygłosowej [r] dla wyrazu *zegar*. Zdecydowanie najsłabiej natomiast wypadła realizacja omawianej spółgłoski w wyrazie *cyrk*, co jest dowodem na długotrwałe doskonalenie artykulacji grup spółgłoskowych. Na wynik ten wpłynął zapewne fakt zróżnicowanej częstości użycia wymienionych wyrazów przez dzieci w wieku przedszkolnym (por. Zgółkova, Bułczyńska 1987) i odmiennej dostępności percepcyjnej desygnatów.

3.2. Poprawność realizacyjna spółgłoski [s]

Uprzywilejowaną pozycją w strukturze wyrazu, w przypadku artykulacji spółgłoski [s], jest pozycja nagłosu, nieco mniej poprawnych realizacji tej głoski odnotowano w pozycji śródgłosu wyrazowego. Nieznaczna przewaga liczby prawidłowych artykulacji [s] w nagłosie obecna jest także w wypowiedziach dzieci 6-7-letnich. Prawidłową artykulację spółgłoski [s] zaobserwowano przede wszystkim w wyrazach *ser*, *sufit*, *ciasto*, *niebieski*.

Za realizację fonetyczną spółgłoski [s] maksymalnie można otrzymać 9 punktów. Wśród dzieci powyżej 6 roku życia nie brakowało jednak i takich, które uzyskiwały wyniki zdecydowanie poniżej wyników przeciętnych. Jest to ewidentna wskazówka występowania zaburzenia artykulacji, które wymaga określonego rodzaju terapii. Warunkiem usprawiedliwiającym nieprawidłowość artykulacji sybilantów ząbówowych u dzieci 6-7-letnich jest charakterystyczna dla tego wieku wymiana uzębienia i związane z tym trudności o charakterze przejściowym.

Uwagi końcowe.

Przedstawiona powyżej analiza wybranych zjawisk fonetycznych miała na celu zwrócenie uwagi na istniejące rozbieżności pomiędzy normą oczekiwaną (postulatywną) a normą statystyczną. Zakłada się, że fonetyczna norma rozwojowa dla języka polskiego będzie w sposób ciągły weryfikowana. Warto przy tym powstrzymać się od usankcjonowanego wieloletnią tradycją pewnego schematyzmu w interpretowaniu danych.

Aneks.

Wybrane znaki międzynarodowego alfabetu fonetycznego IPA występujące w tekście i ich odpowiedniki w transkrypcji sławistycznej.

Alfabet fonetyczny		Zapis ortograficzny
IPA	sławistyczny	
\overline{ts}	c	cena
\overline{dz}	3	dzwon
ʃ	š	szafa
ɕ	ś	śpi, siano

Alfabet fonetyczny		Zapis ortograficzny
IPA	sławistyczny	
v	v	woda
j	i̇	jabłko
w	u̇	ława
ɫ	brak	głoska szczelinowa boczna

Artykulację międzyzębową zapisuje się w IPA korzystając ze znaku diakrytycznego [ɫ].

Bibliografia

Ball M. J., Computer coding of the IPA: Extensions to the IPA, [w:] Journal of the International Phonetic Association 21, 1991, s. 36-41.

- Bartkowska T., *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*, Warszawa, 1968.
- Canepari L., The revision of the IPA, [w:] *Journal of the International Phonetic Association* 17, 1987, s. 121-132.
- Clark J., Yallop C., *Phonetics and Phonology*, Oxford i Cambridge 1995.
- Demel M., Kilka liczb i uwag dotyczących mowy i głosu dzieci szkolnych, [w:] *Życie Szkoły* 2, 1959, s. 9-19.
- Dukiewicz L., *Fonetyka*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i Fonologia* (red.) Wróbel H., Kraków 1995.
- Esling J.H., Gaylord H., Computer codes for phonetic symbols, [w:] *Journal of the International Phonetic Association* 23 (2), 1993, s. 83-97.
- Grunwell P., *Clinical Phonology*, Baltimore 1987.
- Harris J., *Early Language Development: Implications for clinical and educational practice* (first published 1990), London and New York 1996.
- Hiki S., IPA 1989. Working Groups on Computer Coding and Extensions for Pathological Speech, the IPA 1989 Kiel Convention (August 19-21, 1989, Kiel, West Germany), [w:] *The Bulletin of the Phonetic Society of Japan* 196, 1991, s. 1-11.
- ICPLA Executive Committee – extIPA Symbols for Disordered Speech (Revised 1994), [w:] *Journal of the International Phonetic Society* 24, 1994, s. 95-98.
- Ingram D., Christensen L., Veach S., Webster B., The acquisition of word-initial fricatives and affricates in English by children between 2 and 6 years, [w:] *Child Phonology*, vol.1. (red.) Yeni-Komshian G.H., Kavanagh J.F., Ferguson C.A., London, Toronto, Sydney, San Francisco, New York 1980, s. 169-192.
- The International Phonetic Alphabet (Revised 1993, Corrected 1996), [w:] *Journal of the International Phonetic Association* 25 (1), 1995, nienumerowane strony środkowe.
- Jassem W., *Mowa a nauka o łączności*, Warszawa, 1974.
- Jastrzębowska G., *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole 1998.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.
- Kania J.T., Wady realizacyjne (dyslalie) na tle procesu rozwojowego, [w:] *Biuletyn Fonograficzny* vol. 8, 1967, s. 49-69.
- Kondaš O., *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1984.
- Krajna E., *Doskonalenie artykulacji u dzieci przedszkolnych – wybrane zagadnienia*. *Logopedia* 31, 2002, s. 27-52.
- Krajna E., 100-wyrazowy Test Artykulacyjny, (w druku).
- Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca*, Warszawa 1996.
- Łobacz P., Sybilantność, [w:] *Scripta Manet* (red.) Puppel S., Poznań 1998, s. 135-154.
- Łobacz P., Dobrzańska K., *Opis akustyczny głosek sybilantnych w wymowie dzieci przedszkolnych*, [w:] *Audiofonologia* XIV, 1999, s. 5-26.

- Łobacz P., Mikołajczak N., Krajna E., Wstępne przekrojowe badania fonetyczno-akustyczne wypowiedzi wyrazowych dzieci przedszkolnych, [w:] *Investigationes Linguisticae* 1, Poznań 1995, s. 55-85.
- Madejowa M., Zasady współczesnej wymowy polskiej, [w:] *Biuletyn Audiofonologii* 2-4 tom 1, 1989, s. 69-83.
- Madejowa M., Modern Polish linguistic norm with special reference to the pronunciation of consonants, [w:] *Studia Phonetica Posnaniensia* Vol. 2, Poznań: 1990, s. 19-30.
- McGowan R., Nittrouer S., Differences in fricative production between children and adults. Evidence from acoustic analysis of [ʃ] and [s], [w:] *JASA* 83, 1988, s. 229-236.
- Mystkowska H., Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego, Warszawa 1970.
- Nolan F., Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. PART 1: Introduction to the IPA, [w:] *Journal of the International Phonetic Association* 25:1, 1995, s. 3-33.
- Smoczyński P., Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego, Łódź 1955.
- Sołtys A., Pola substytucji spółgłoskowych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych, [w:] *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego* (red.) Maciejewski J., Toruń 1982, s. 156-161.
- Sołtys-Chmielowicz A., Wymowa dzieci przedszkolnych, Lublin 1998.
- Sowa J., Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii, Warszawa 1984.
- Świridowicz T., Pojęcie normy w psychologii klinicznej, [w:] *Elementy psychologii klinicznej* (red.) Waligóra B., Poznań 1985, s. 5-29.
- Zarębina M., Kształtowanie się systemu językowego dziecka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965.
- Zarębina M., Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka, Kraków 1980.
- Zgólkowa H., Bułczyńska K., Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne, Poznań 1987.

dr Krzysztof Szamburski

Pomagisterskie Studium Logopedyczne

Filologia Polska, Uniwersytet Warszawski

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna „TOP”

Warszawa

Wczesna diagnoza nielogopedyczna w prognozowaniu zaburzeń mowy głosnej i pisanej

Wprowadzenie

Rozwój mowy dziecka rozpoczyna się bardzo wcześnie, od pierwszych tygodni jego życia. Współczesne badania wykazują, że te początki są bardzo ważne, a w niektórych przypadkach decydujące o tym, jak przebiegało będzie uczenie się mowy w przyszłości. Dlatego logopedzi coraz częściej kierują swoje zainteresowania na niemowlęta, szczególnie wtedy, gdy rodzą się one z różnymi wadami bądź z innymi problemami rozwojowymi. Oddziaływania te mają przygotowywać dziecko do jak najłatwiejszego wejścia w okres mowy właściwej. Coraz modniejsze staje się pojęcie profilaktyki logopedycznej, rozwijane przede wszystkim przez E. Stecko¹

Bardzo ważnym układem biorącym udział w rozwoju mowy głosnej jest aparat artykulacyjny. Jego niesprawność może opóźnić pojawienie się mowy czynnej lub powodować, że będzie ona kształtowała się z opóźnieniami bądź będzie zniekształcana. E. Stecko proponuje masaż zewnętrzną strony przetyku, policzków, podniebienia, wędzidełka, dziąseł, języka i warg, szczególnie u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym lub w innych stanach, gdy zaburzona jest motoryka oralna. Efektem tych masaży ma być najpierw nauka lub poprawienie połykania oraz żucia a dopiero w dalszej perspektywie artykulacja. Przygotowują więc one do mowy głosnej.

Wczesnym oddziaływaniom służy także Metoda Ruchu Rozwijającego Veroniki Sherborne. Celem jej jest wspomaganie prawidłowego rozwoju dzieci i kontrolowanie jego zaburzeń. Podobne cele zakłada Metoda Dobrego Startu.

Metoda Veroniki Sherborne - wybrane tezy

Cel oddziaływań: wspomaganie prawidłowego rozwoju dzieci i korygowanie jego zaburzeń.

¹ Stecko E., Wczesna rozpoznawanie i leczenie zaburzeń mowy. Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy, Lublin 1991.

Oddziaływania skierowane na:

- zwiększenie świadomości własnego ciała – co umożliwia zdobywanie własnej tożsamości i poczucia własnego „ja”.
- zwiększenie świadomości i penetracji przestrzeni, która otacza dziecko – umożliwienie poznawania, przy pomocy ruchów własnego ciała, bliższego i dalszego otoczenia.
- zachęcanie do kontaktów z innymi ludźmi – nauka zaspokajania potrzeby bliskości, kontaktu, bezpieczeństwa i poczucia więzi z innym człowiekiem.
- nauka współpracy – uczy umiejętności współdziałania z innymi ludźmi i osiągania wspólnych celów.
- uczenie występowania przeciwko innym, obrona własnej osoby – nauka używania własnej siły w taki sposób, aby obronić się, nie zrobić nikomu niepotrzebnie krzywdy.

Zaangażowane zmysły:

przedsionkowy, propriocepcji, kinestezji, (dotyku, ciepła, zimna, bólu)², wzroku, słuchu, węchu, smaku

Metoda dobrego startu - wybrane tezy

Cel: kształtowanie funkcji percepcyjno – motorycznych poprzez kształtowanie:

motoryki,
orientacji przestrzennej,
poczucia rytmu,
integracji kształtu i gestu,
dojrzałości społecznej.

Rodzaje ćwiczeń:

- zajęcia wprowadzające,
- zajęcia właściwe:

ćwiczenia ruchowe,
ćwiczenia ruchowo - słuchowe,
ćwiczenia ruchowo - słuchowo - wzrokowe.

- zakończenie zajęć.

² Część określeń umieszczono w nawiasach, wyjaśnienie znajduje się na stronie 52.

Zaangażowane zmysły:

przedSIONKOWY, propriocepcji, kinestezji, (dotyku, ciepła, zimna, bólu), wzroku, słuchu, węchu, smaku

W Polsce obydwie koncepcje czy raczej metodyki terapeutyczne od lat propaguje M. Bogdanowicz³. Jest ona także autorem własnej koncepcji, którą przedstawiła w pracy pod tytułem: „Integracja percepcyjno-motoryczna – metody diagnozy i terapii”⁴.

Wybrane tezy:

- jedność percepcji i motoryki,
- podłożem zdolności tworzenia pojęć ogólnych i posługiwania się nazwami jest uwarunkowana anatomicznie zdolność tworzenia skojarzeń intersensorycznych poprzez nakładanie się informacji z trzech analizatorów: wzrokowego, czuciowo-ruchowego i słuchowo-przedSIONKOWEGO (za A. R. Łuria, 1976). Integracja informacji z wielu kanałów zmysłowych: wizualnego, audytywnego, motorycznego, kinestetycznego, równowagi.

Analizator: odbiór informacji (recepcja - wrażenie) – jej przetworzenie (percepcja - spostrzeżenie) – wykorzystanie w działaniu (motoryka - zachowanie).

Analizatory będące podstawą nauki czytania i pisania:

- wzrokowy,
- słuchowy,
- kinestetyczno-ruchowy.

Zaangażowane zmysły:

wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny (proprioceptywny), przedSIONKOWY i czuciowy

Znana jest w Polsce teoria P. E. Denisona.. Autor uważa⁵, że u niektórych dzieci nie następuje w porę integracja półkul mózgowych. Dziecko w rozwoju ontogenetycznym uczy się koordynacji lewej i prawej strony ciała a jednocześnie współdziałania lewej i prawej półkuli. U pewnej grupy dzieci proces ten jest zakłócony, można więc mówić o dezintegracji pracy ich mózgow. Integrację tę można u dziecka zbudować poprzez odpowiedni cykl ćwiczeń. Jednym z nich jest *Słoń*⁶.

³ Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka. WSIP, Warszawa 1994 r. oraz Bogdanowicz M.: Metoda dobrego startu. WSIP, Warszawa 1985

⁴ . Bogdanowicz M., Integracja percepcyjno - motoryczna – metody diagnozy i terapii. Centralny ośrodek metodyczny poradnictwa wychowawczo - zawodowego MEN. Warszawa 1990.

⁵ Ender K., Olecka I., Materiały informacyjno - instruktażowe poradnictwa wychowawczo - zawodowego. Kuratorium Oświaty, Warszawa 1993.

⁶ W artykule nie podaje też teorii Dennisona, oprócz materiałów, o których powyżej, szukaj w: Hannaford C.: Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Polskie Stowarzyszenie Kinezyjologów we współpracy z Medyk Sp.

Co jest wspólnego w tych koncepcjach i jaka jest różnica pomiędzy nimi?

Oczywiście autorzy stawiają sobie inne cele pracy z dziećmi. Ale w tej chwili pomińmy to zagadnienie. Wspólne jest natomiast angażowanie w oddziaływania jak największej liczby zmysłów podmiotu i próba powiązania tych wielomodalnych stymulacji z doświadczeniami dziecka. Tak więc autorzy, chociaż nie zawsze formułują taki cel bezpośrednio, starają się dokonać integracji wrażeń płynących do ośrodkowego układu nerwowego z organizmu podmiotu oraz z jego otoczenia.

Natomiast różnica polega na liczbie modalności zmysłowych, które są angażowane w sposób świadomy. Jak wynika z powyżej podanych przykładów, główny nacisk skierowany jest na zmysł wzroku, słuchu, dotyku oraz propriocepcji jako odczuwania napięcia i jego zmian płynącego z mięśni, ścięgien i stawów, co umożliwia podmiotowi określenie pozycji własnego ciała, a także jego ruchu w przestrzeni.

Odbieranych modalności jest jednak znacznie więcej. W tym miejscu należy zastanowić się, ile właściwie mamy zmysłów? W materii tej zdecydowanie nie ma zgody wśród różnych specjalistów. Potocznie przyjmuje się, że jest ich pięć: wzrok, słuch, dotyk, węch i smak. W tradycyjnych podręcznikach fizjologii dodaje się jeszcze dwa: czucie proprioceptywne i zmysł równowagi⁷. Ale to, co określamy jako dotyk, a co bywa także nazywane czuciem somatycznym (somatic sensation) obejmuje wiele odrębnych modalności zmysłowych: odczuwanie właśnie dotyku, ale także bólu, temperatury, pozycji ciała, doznań kinestetycznych i wibracji⁸. Okazuje się także, że do oceny temperatury służą dwa rodzaje receptorów, inne reagują na ciepło, a inne na zimno⁹. Niektórzy autorzy wyróżniają dodatkowo zmysł kinestetyczny, który ma informować o ruchu ciała i traktują go odrębnie od czucia somatycznego. Nie próbując określić dokładnej liczby odbieranych przez nasz organizm wrażeń różnych modalności chciałbym tylko zasygnalizować, że są one bardzo różnorodne i wszystkie służą podmiotowi do poznawania świata zewnętrznego jak i stanów własnego organizmu. Powinny, zatem w sposób świadomy być wykorzystane w oddziaływaniach edukacyjnych i terapeutycznych. W sposób świadomy, to znaczy celowo i indywidualnie w zależności od konkretnego przypadku danego dziecka, po dokładnym zdiagnozowaniu, co właściwie jest u niego problemem i na czym należy się skoncentrować.

Z O. O.

⁷ Sperling A. P., Psychologia, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 1995.

⁸ Walsh K., Neuropsychologia kliniczna. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

⁹ Zimbardo Ph. G., Ruch F. L., Psychologia i życie. PWN, Warszawa 1995.

Stosunkowo nową i dopiero od lat kilku propagowaną w Polsce teorię wykorzystania do wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka oraz terapii różnorodnych zaburzeń tego rozwoju opracowała w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych psycholog i instruktorka terapii zajęciowej, J. Ayers¹⁰. Nazwała ona ją teorią integracji sensorycznej. Poniżej przedstawiono zostaną wybrane poglądy tej autorki.

Integracja sensoryczna (Sensory Integration – SI) - wybrane tezy:

- Integracja sensoryczna jest to proces organizacyjny docierających do ciała informacji pochodzących z poszczególnych układów zmysłowych, tak by mogły być wykorzystane w celowym, kończącym się sukcesem działaniu. Podczas tego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, które otrzymane informacje rozpoznają, organizują, rejestrują i łączą ze sobą w taki sposób, że osoba może reagować odpowiednio do wymagań otoczenia.¹¹
- System przedsionkowy – zmysł równowagi, mający swe receptory w uchu wewnętrznym, reaguje na siłę grawitacji, ruch liniowy i obrotowy oraz przyśpieszenie prędkości ruchu.
- Obronność dotykowa – nadwrażliwość w percepcji bodźców dotykowych, odbieranych jako nieprzyjemne i zagrażające. Nadwrażliwość sensoryczna – jak powyżej, ale dotyczy innych zmysłów.
- Prakcja – (planowanie motoryczne) zdolność planowania sekwencji ruchów, z czasem przechodzi w nawyk, dysprakcja - brak tej zdolności.

Przedstawione powyżej tezy są wybrane ze względu na problematykę tego referatu. W rzeczywistości jest ich znacznie więcej i stanowią zwartą koncepcję rozwoju psychoruchowego dziecka i jego zaburzeń. W moich rozważaniach skupię się na konsekwencjach przemyśleń J. Ayers w przewidywaniu i przeciwdziałaniu zaburzeniom mowy głośnej i pisanej u dzieci z trudnościami rozwoju pewnego rodzaju. Przedtem jednak warto zastanowić się, co nowego wnosi jej koncepcja? Albo, co spowodowało, że wydaje mi się ona tak interesująca i dlaczego wydaje się być skuteczna w terapii? Otóż podkreśla ona znaczenie i wagę układu przedsionkowego, obronności dotykowej oraz prakcji. Oto, czego się o nich dowiadujemy:

¹⁰ Ayres J., *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services, Los Angeles 1991.

¹¹ Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. WSIP, Warszawa 1998.

System przedsionkowy

Zmysł równowagi do tej pory traktowany był w naukach fizjologicznych, psychologicznych jak i edukacyjnych „po macoszemu”. Przypisuje mu się współodpowiedzialność /we współpracy z mózdzkiem/ za utrzymywanie równowagi ciała, zarówno w spoczynku jak i w ruchu. Oczywiście jest to zadanie niezwykle ważne, umożliwia ono nam funkcjonowanie w przestrzeni (ruchy posturalne i posturalne w tle), ale jego znaczenie jest znacznie, jak wynika to z nowszych badań neurofizjologicznych, większe. Otóż układ przedsionkowy jest bazowym zmysłem (obok dotyku¹² i czucia proprioceptywnego) w kształtowaniu się integracji sensorycznej w pierwszym okresie życia dziecka. Wszelkie zaburzenia tego procesu odbijają się na dalszym rozwoju dziecka.

W wyżej przedstawionych programach wspierania rozwoju dziecka i oddziaływaniach terapeutycznych zagadnienie to zostało pominięte bądź nie zostało w zadowalający sposób wyartykułowane. Co wcale nie znaczy, że stymulacja przedsionkowa nie jest tam wykorzystywana czy ćwiczona. Przy prezentacji niektórych też wybranych programów podaję (z tym, że jest to moja interpretacja), jakie zmysły są zaangażowane. Jak widać, wszędzie wymieniany jest zmysł przedsionkowy.

Zmysł przedsionkowy (inaczej: układ przedsionkowy, aparat przedsionkowy, zmysł równowagi) znajduje się w uchu wewnętrznym, jest więc, podobnie jak ono, narządem parzystym. Chociaż odbiera bodźce innych modalności, jest spowinowacony ze słuchem nie tylko ze względu na lokalizację ale przede wszystkim na fakt, że informacje obu tych modalności przekazywane są do ośrodkowego układu nerwowego tym samym, VIII nerwem czaszkowym, zwanym nerwem ślimakowym, bądź ślimakowo-przedsionkowym. Układ przedsionkowy zbudowany jest z trzech, rozmieszczonych przestrzennie, kanałów półkolistych oraz woreczka i łagiewki¹³. Receptory umieszczone w tych anatomicznych strukturach informują podmiot o położeniu jego głowy (kanały półkoliste) i jej ruchu w stosunku do siły grawitacji (łagiewka) a także jej wibracji (woreczek).

Właściwie o powyższym wiedziano od bardzo dawna, ale, o czym już wspominałem, przypisywano zmysłowi równowagi, jak sama nazwa wskazuje, odpowiedzialność /we

^{1 2} J. Ayres koncentruje się na dotyku, wydaje mi się jednak, że duże znaczenie mają tutaj także odczucia ciepła i zimna, a także bólu oraz w dalszym ciągu niedoceniane odczucia smaku i węchu. Te ostatnie kształtują więc emocjonalną matki z dzieckiem, a więc także są pośrednio podstawą komunikacji ze światem zewnętrznym, ale jest to problem znacznie szerszy od poruszanego w moim referacie.

¹³ Popularnie narząd ten zwany jest błędnikiem. Bardziej szczegółowy opis znajduje się, między innymi, w książce: Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

współpracy z mózgiem/ za umiejętność prawidłowego przemieszczania się w przestrzeni i utrzymywania ciała w równowadze względem grawitacji. Zaslugą J. Ayers było stwierdzenie na podstawie wyników badań neurofizjologicznych, ale chyba także intuicji, że aparat przedsionkowy odgrywa znacznie szerszą rolę. Pełni czołową funkcję w procesie zmysłowej integracji bodźców docierających do ośrodkowego układu nerwowego zarówno z otoczenia jak i z własnego ciała.

Złe funkcjonowanie aparatu przedsionkowego lub niepełna integracja informacji płynących z jego receptorów z doznaniem innych zmysłów, która powinna nastąpić na poziomie pnia mózgu¹⁴, powoduje szereg negatywnych konsekwencji. Skupmy się na problemach w nabywaniu mowy, zarówno głośnej jak i pisanej.

Do rozwinięcia mowy głośnej potrzebne jest powiązanie ze sobą wielu wrażeń, czy mówiąc inaczej zespolenie informacji płynących wieloma kanałami. Artykulacja wymaga współpracy kilku systemów sensorycznych: czuciowego, słuchowego, proprioceptywnego, przedsionkowego oraz w pewnym stopniu także wzrokowego. Przecież dziecko, aby zaczęło mówić, musi koordynować oddychanie, fonację i artykulację. Artykulacja jest bardzo trudna. Wymaga, między innymi, precyzyjnej pracy języka.

Wiele dzieci ze złym funkcjonowaniem układu przedsionkowego, a co za tym idzie, ze złe przebiegającą integracją sensoryczną, nie czuje dobrze położenia poszczególnych części aparatury artykulacyjnej, na przykład właśnie języka. Dziecku nie integrującemu wrażeń różnych modalności jest bardzo trudno osiągnąć nawyki układu odpowiedniego do artykulacji danej głoski. Wtedy albo nie potrafi wypowiedzieć głoski lub grupy głosek (np. szeregu: sz, cz, ż, dż), albo myli tę głoskę lub całą grupę z inną (np. głoski szeregu: s, c, z, dz z głoskami szeregu ś, ć, ź, dź) lub zamienia te głoski lub ich grupy niekonsekwentnie. I nie ma to w tym przypadku żadnego związku ani z zaburzeniem słuchu fonematycznego ani z niedojrzałością czy uszkodzeniem korowych obszarów mózgu odpowiedzialnych za realizację tych głosek, ponieważ, jak już wspominałem, integracja sensoryczna odbywa się na niższych poziomach ośrodkowego układu nerwowego.

Dziecko nie realizuje danej głoski lub całej grupy, ponieważ nie czuje ułożenia narządów artykulacyjnych i w związku z tym nie może zautomatyzować ich odpowiedniego ułożenia. Jeśli więc badamy takie dziecko, okazuje się, że doskonale różnicuje ono słuchowo różne dźwięki mowy, ale nie potrafi ich realizować, lub realizuje je bardzo różnie i nie potrafi ustabilizować swoich wymówień. Należy podkreślić, że nasze dziecko będzie także miało

¹⁴ Zdaniem A. J. Ayres, integracja sensoryczna będąca taką organizacją wrażeń, by mogły być użyte w działaniu, odbywa się na poziomie podkorowym, ściślej - na poziomie pnia mózgu. Tam istnieją jądra wielu zmysłów i są one połączone ze sobą a także innymi partiami mózgu, między innymi z różnymi obszarami kory mózgowej.

problemy, gdy zaczniesz współpracować z logopedą. Nie jest w stanie poprawnie realizować naszych poleceń, dotyczących odpowiedniego układania narządów mowy do realizacji określonych dźwięków mowy. Niepowodzeniem będą kończyły się już ćwiczenia wstępne, polegające na treningu poszczególnych części aparatu artykulacyjnego. Dziecko nie będzie potrafiło ich wykonać, mimo że nie będzie przejawiało zaburzeń w rodzaju niedowładu czy porażenia spastycznego, typowych dla mózgowego porażenia dziecięcego a także niezrozumienia, co ma często miejsce w upośledzeniu umysłowym. Wtedy najchętniej „przyklejamy” takiemu osobnikowi etykietę dziecka z samoistnym opóźnieniem rozwoju mowy¹⁵ i będziemy rozwój mowy stymulować. I podejście takie będzie zupełnie usprawiedliwione i słuszne. Ale efekty będą znacznie szybsze, gdy rozpoczniemy nasze oddziaływania od stymulacji układu przedsionkowego naszego pacjenta.

Dzieci z dysfunkcją integracji sensorycznej z powodu źle funkcjonującego układu przedsionkowego mają także bardzo poważne problemy z nauką czytania, pisania i liczenia, czyli mówiąc ogólniej z nauką szkolną. Ze względu na ograniczony charakter opracowania, skupmy się przy analizie znaczenia zmysłu równowagi, tylko na problemie nabywania umiejętności czytania. Do czytania potrzebne są umiejętności śledzenia tekstu oraz rozpoznawania zawartych w nim treści. Ta druga funkcja związana jest z prawidłowym działaniem odpowiednich obszarów kory mózgowej¹⁶ i wyrasta ponad problemy integracji sensorycznej.

Skoncentrujmy się więc na pierwszym zadaniu. Dziecko musi śledzić oczami napisany tekst. W pierwszej fazie nabywania umiejętności czytania należy skupiać wzrok na poszczególnych literach, potem cechach znaczących tych liter potem już tylko na sylabach, w miarę nabywania umiejętności czytania wyrazach lub całych frazach. Umiejętność ta ma ścisły związek z prawidłową integracją działania różnych zmysłów. Znowu nie jest tutaj doceniony układ przedsionkowy. Aby dziecko mogło czytać tekst, musi mieć umiejętność śledzenia go oczyma i zarazem fiksacji (koncentracji) na trudniejszych elementach /np. grupach spółgłoskowych/. Badania wykazały¹⁷, że zdolność śledzenia poruszającego się przedmiotu kształtuje się już u trzymiesięcznego niemowlęcia. Potem następują następne fazy

¹⁵ Tarkowski Zb., Jurkiewicz C., Rozwijanie mowy dziecka. Wydawnictwo fundacji „Orator”, Lublin 1999.

¹⁶ W czytaniu należy rozpoznać litery, połączyć je w sylaby, potem w słowa, rozpoznać te słowa ale także ich kontekst gramatyczny oraz semantyczny, zrozumienie tekstu wymaga posiadania kompetencji językowej, patrz: Grabias S., Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna. Logopedia 1990, 17.

¹⁷ Hellbrugge T., Hermann von Wimpffen J., Pierwsze 365 dni życia dziecka. Fundacja na Rzecz Dzieci Niepełnosprawnych, Warszawa 1992.

rozwijania tej umiejętności, które doprowadzają do możliwości przesuwania wzroku po nieruchomym obiekcie, w celu lepszego poznania go. Ale to wszystko jeszcze za mało, aby nauczyć się czytać. W czasie czytania oczy wykonują ruchy sakkadowe /skaczące/ w jednej linii. Podążają po jednej linii, ale zatrzymują się tylko przy rozpoznawaniu trudniejszych elementów pisanego tekstu i podążają dalej. Po zakończeniu czytania jednej linijki tekstu, wracają do jego początku, ale już o linijkę niżej. Jest to bardzo trudna czynność. Jej nauka wymaga bardzo precyzyjnej koordynacji wrażeń z mięśni zewnętrznych okoruchowych /czucie proprioceptywne/ z wrażeniami płynącymi z układu przedsionkowego i stymulacji proprioceptywnej z całego ciała. Przecież w trakcie czytania wykonujemy ruchy głową lub nawet całym ciałem i bez specjalnych problemów trafiamy z powrotem oczyma na odpowiedni fragment tekstu.

Jeżeli u dziecka z jakichś powodów nie nastąpiła integracja zmysłu przedsionkowego z innymi zmysłami biorącymi udział w czytaniu, jego nauka będzie utrudniona lub nawet niemożliwa. Dziecko będzie ciągle gubiło tekst, po odnalezieniu właściwego miejsca nie będzie w stanie, ze względu na koncentrację całej uwagi na poszukiwaniu, zapamiętać dotychczas przeczytanej treści i w rezultacie bardzo szybko straci zapał do nauki czytania. Dziecko będzie miało także problemy z przepisywaniem tekstu z książki lub tablicy. Dla przeciętnej osoby przenoszenie wzroku w różne oddalone od siebie miejsca z jednoczesnymi zmianami położenia głowy nie nastęrcza z reguły większych problemów. Ale dla dziecka, u którego nie rozpoczęła się integracja sensoryczna na trzecim poziomie¹⁸, zadanie to jest zbyt trudne. Będzie fiksowało wzrok na tablicy, znajdzie potrzebny fragment i potem spróbuje przenieść wzrok na zeszyt, długa chwila upłynie, zanim znajdzie miejsce, gdzie ma kontynuować pisanie i wtedy może się okazać, że zapomniało już, co miało zapisać, zwróci więc wzrok na tablicę, z mozołem znajdzie potrzebną treść, przeniesie wzrok na zeszyt, poszuka miejsce, gdzie ma pisać... tak można bez końca. Dziecko takie będzie ciągle ostatnie w przepisywaniu z tablicy, bądź ciągle przepisujące lekcje od kolegi w domu. W opinii nauczycieli będzie oceniane jako powolne, nieuważne a z czasem krnąbrne i niechętnie do nauki a nawet przeszkadzające i agresywne. A tak naprawdę będzie to dziecko, które stoi przed zadaniami przerastającymi jego aktualne możliwości percepcyjne.

Jak rozpoznać dzieci ze złym funkcjonowaniem układu przedsionkowego?

Do tego celu służy obserwacja kliniczna, ale jej stosowanie wymaga praktycznych ćwiczeń i znacznej wiedzy z dziedziny integracji sensorycznej. Występują jednak pewne objawy, które można obserwować i oceniać bez posiadania specjalistycznej wiedzy oraz

¹⁸ Patrz: Przyrowski Zb., Teoria integracji sensorycznej. Materiały szkoleniowe.

umiejętności przeprowadzania (i posiadania) odpowiednich testów. Oto wybrane z nich:

Objawy złego funkcjonowania układu przedsionkowego

1. dziecko nie lubi zabaw na świeżym powietrzu,
2. ma zaburzenia artykulacji,
3. ma trudności w przerysowywaniu i przepisywaniu z tablicy,
4. często „odwraca” znaki graficzne,
5. ma trudności z utrzymaniem głowy w pozycji pionowej podczas długiego siedzenia, np. podczas lekcji,
6. często myli strony,
7. zakłada but prawy na lewą nogę lub odwrotnie,
8. potyka się i upada częściej niż rówieśnicy, ma trudności z zakładaniem ubrania i wiązaniem butów,
9. ma trudności z chwytaniem i celnym rzucaniem piłki,
10. nie lubi pokonywać naturalnych przeszkód w terenie,
11. sprawia mu problem zdobycie orientacji w nowym otoczeniu,
12. nie lubi zmian miejsca pobytu, czuje się zagubione,
13. odczuwa strach przed upadkiem i przed wysokością,
14. ma problemy z nauką w wchodzeniu i schodzeniu ze schodów,
15. nagle, nawet lekkie, popchnięcie wywołuje u niego niewspółmierną do obiektywnego zagrożenia reakcję obronną i emocjonalną,
16. czasami niespodziewanie spada z krzesła,
17. przejawia kłopoty z czytaniem i przepisywaniem z tablicy,
18. ruchy wykonywane przez dziecko są niezgrabne, zamaszyste i „kanciaste”,
19. jest słabe w wykonywaniu ćwiczeń gimnastycznych i rytmicznych,
20. czasami próbuje czytać wyrazy od końca,
21. czasami nieumyślnie wpada na meble, ściany lub na inne dzieci,
22. nie potrafi w czasie zespołowych gier podporządkować się ich regułom, biega w inną stronę niż jego drużyna czy w inną stronę niż piłka,
23. uczy się długo i niechętnie nowych aktywności ruchowych, takich jak jazda na deskorolkach, rowerze czy łyżwach,
24. nie lubi karuzeli, huśtawki, zabawy w samolot, ponieważ miewa potem nudności,

25. jest zaniepokojone, gdy odrywa nogi od podłoża, aby na przykład usiąść na wysokim stołku czy wejść na drabinę,
26. cierpi na chorobę lokomocyjną,
27. nie potrafi tańczyć,
28. nie ma dobrej koordynacji między ruchami rąk i nóg,
29. podczas pracy przy biurku często podpira głowę,
30. przy próbie pomocy w wykonywaniu różnych czynności jest bezwładne, ciężkie, reaguje oporem ciała.

Obronność dotykowa

Drugim ważnym zagadnieniem wybranym z teorii integracji sensorycznej jest obronność dotykowa. Jest to silna i trwała tendencja do emocjonalnego i negatywnego reagowania na bodźce czuciowe. Prawdopodobnie odzwierciedla poważne zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego, na skutek niewłaściwych relacji między pobudzeniem i hamowaniem na korzyść tego pierwszego. Czucie jest konglomeratem wrażeń wielu modalności /dotyk, ciepło, zimno, ból oraz wrażenia z mięśni, ścięgien i stawów - propriorecepcja/. Najogólniej rzecz biorąc wyróżnia się dwa rodzaje czucia:

- obronne, zabezpieczające, wywołuje odruchowe reakcje przystosowawcze /unik, odsunięcie się i podobne/
- różnicujące, służące do poznawania środowiska.

Przy obronności dotykowej ta pierwsza funkcja jest zawyżona, dziecko robi takie wrażenie, jak gdyby ciągle reagowało obronnie, znajdowało się w stanie stresu.

Jest poza tym nadruchliwe, roztargnione, ma kłopoty z koncentracją i utrzymaniem uwagi. Wrażenia dotykowe powodują u niego powstawanie negatywnych emocji i zachowań.

Hipotezy próbujące wyjaśnić występowanie obronności dotykowej.

- niedotlenienie okołoporodowe,
- przyjmowanie przez matki w czasie ciąży niektórych leków, narkotyków, silnych środków uspokajających,
- brak odpowiedniej stymulacji w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie,
- traumatyczne przeżycia /np. przemoc, gwałt/
- silna przewaga procesów pobudzania nad procesami hamowania,
- przewaga, jak już wspomniano, czucia obronnego nad różnicującym.

Zachowania i reakcje niemowląt i małych dzieci mogące być przejawem

nadwrażliwości dotykowej¹⁹

Objawy obronności dotykowej

- dziecko ma trudności ze ssaniem, piciem i/lub spożywaniem pokarmów stałych,
- ujawnia duży dyskomfort podczas czyszczenia wacikami nosa/uszu,
- reaguje drapaniem, oporem, podczas przemywania twarzy oliwką,
- nie lubi kąpieli, szczególnie pod prysznicem,
- unika raczkowania, turlania po podłodze,
- unika zetknięcia zabawek z wnętrzem dłoni, manipuluje zabawkami jedynie przy pomocy koniuszków palców,
- nie lubi wkładać rąk do piasku, lepić z gliny czy plasteliny,
- bez względu na temperaturę woli być przykryte,
- źle toleruje niektóre powleczenia pościelowe, kocyki i ubranka z materiałów szorstkich czy sztywnych,
- nie lubi chodzić boszo,
- nie lubi mycia, czesania, obcinania włosów, paznokci,
- nie lubi mycia zębów /może wystąpić odruch wymiotny/,
- reaguje obronnie na dźwięki o pewnej częstotliwości, specyficzne zapachy, jasne światło,
- nie lubi być dotykane, dotknięcie wywołuje „reakcję alarmową” niewspółmierną do bodźca,
- lubi obszerne, długie ubrania osłaniające jak najwięcej ciała,
- ołówek czy długopis trzyma opuszkami palców, lekko i delikatnie,
- często upuszcza przedmioty,
- przejawia duży lęk przed upadkiem z wysokości,
- często chodzi na palcach,
- nie lubi podskakiwać, robić przewroty,
- nie lubi trzymania na rękach, przytulania, całowania czy obejmowania,
- nie lubi zabaw wymagających bycia dotykany przez innych, łatwiej mu być

¹⁹ Korzystam z wyboru dokonanego przez. Jarską M., Integracja sensoryczna. Wybrane problemy teoretyczne i praktyczne. Praca dyplomowa dostępna w PSLog. UW, Warszawa 1998

inicjatorem kontaktu,

- może pocierać lub drapać miejsca, które zostały przed chwilą dotknięte,
- miewa złe stosunki z innymi dziećmi i dorosłymi,
- często samo rozpoczyna lub wdaje się w bójkę,
- stresuje się, gdy inni są bardzo blisko,
- jest labilne emocjonalnie, nadmiernie płaczliwe,
- może być uparte, łatwo obraża się,
- nie lubi gimnastyki,
- jest niepewne siebie, słabo koncentruje uwagę,
- bywa, że wpada na innych z impetem, lub ich popycha, znieca szczypie i kopie.

Jak obronność dotykowa wpływa na naukę mówienia, pisania i czytania? Wpływ ten jest bardzo duży. Zaczniemy od mówienia. Aby dziecko wypowiadało dźwięki, musi mieć sprawne narządy artykulacyjne. Aby były one sprawne, muszą być ćwiczone. Jeżeli dziecko reaguje obronnością dotykową, nie ćwiczy tych narządów. Nie je twarde pokarmy, nie penetruje językiem jamy ustnej, bo wywołuje to odruch wymiotny, nie poznaje także wnętrza jamy ustnej na przykład przy pomocy palców. I tak własna jama ustna jest słabo poznana przez dziecko a język mało sprawny. Może to wywoływać dwa rodzaje skutków:

- Dziecko zaczyna mówić później, niechętnie i niewyraźnie. Aparat artykulacyjny, głównie język, jest mało sprawny a zarazem na przykład zwarecia, tworzone są mało energicznie, ponieważ dotyk odbierany jest, jako coś nieprzyjemnego czy nawet zagrażającego. Być może właśnie o tych dzieciach mówi się niezbyt fachowo, ale chyba celnie, że mają „leniwy język”. Osobnik taki stara się mówić w sposób jak najmniej angażujący jego czucie i efekty muszą być słabe.
- Bardzo utrudniona jest także u tego dziecka nauka mowy czy artykulacji w gabinecie logopedycznym. Stwierdzamy, że dziecko ma niesprawne narządy mowne, ale podczas ćwiczeń napotyka na opór pacjenta lub jego niechęć. Bardzo szybko zaczyna reagować negatywnie na wizyty w gabinecie, nie wykonuje zadanych ćwiczeń w domu, mimo że matka jest zaangażowana w jego terapię, bywa pobudzone lub niegrzeczne.

Problemy mogą także ujawnić się przy nauce czytania. Dziecko będzie się wierciło na krześle, słabo koncentrowało, siedziało na krześle w taki sposób, aby stykać się z jego powierzchnią jak najmniejszym obszarem ciała. Ponieważ ciągle będzie zmieniało pozycję ciała, to, co chwila będzie gubiło miejsce, w którym przerwało czytanie. Po odszukaniu go znów będzie starało się usiąść inaczej, aby dotykowa stymulacja, tak dla niego uciążliwa,

zmniejszyła się lub objęła inne partie ciała.

Obronność dotykowa powoduje także trudności w pisaniu. Oprócz wymienionych powyżej, dochodzą jeszcze inne kłopoty, tym razem związane z trzymaniem długopisu lub ołówka. Dziecko będzie próbowało go trzymać tak, aby jego ręka miała z nim jak najmniejszy kontakt. Przy tym ciągle będzie zmieniało sposób, w jaki to narzędzie trzyma, aby zmieniać miejsce na dłoni, które jest stymulowane. Bardzo szybko nauczyciel uzna takie dziecko za niegrzeczne bądź mało zdolne, a z kolei ono zacznie nie lubić nauki czytania i pisania, będzie zniechęcone i może zacząć reagować negatywnymi emocjami.

Jeszcze gorsza jest sytuacja dziecka, które zbyt intensywnie reaguje na wszystkie, czy większość bodźców, docierających do organizmu różnymi kanałami (bodźce różnych modalności). Taki osobnik dodatkowo nie będzie się mógł skupić. Będą rozpraszały go najróżniejsze bodźce (zapachy, hałasy, obrazy czy stymulacje płynące z własnego organizmu) do tego stopnia, że może być odbierane jako zaburzone emocjonalnie, a nawet za prezentujące zaburzenia zachowania.

Dyspraksja rozwojowa

Następnym, ważnym w teorii integracji sensorycznej, pojęciem jest dyspraksja rozwojowa. Działalność ludzka związana jest z ruchem. Jest to stwierdzenie tak oczywiste, że zbyt rzadko zastanawiamy się nad jego konsekwencjami. A przecież ma to ogromne znaczenie dla uczenia się dziecka, ale także terapii zaburzeń jego rozwoju psychomotorycznego. Aby działać, dziecko musi rozwijać prakcję. Prakcja jest to zdolność ciała do szybkiego zaplanowania i wykonania odpowiedniej sekwencji ruchów w nowej sytuacji²⁰. Prakcję określamy także, jako zdolność planowania motorycznego. Planowanie motoryczne wymaga umiejętności stosunkowo długiej koncentracji uwagi na zadaniu. Odpowiednie struktury OUN muszą rozpoznać sytuację zadaniową, zaplanować kolejność ruchów niezbędnych do jej wykonania, wysłać polecenia do mięśni oraz kontrolować na bieżąco przebieg realizacji danego działania²¹. Możliwość wykształcenia się prakcji zależy od prawidłowej integracji sensorycznej zachodzącej w pniu mózgu oraz od powiązania jej z prawidłowym funkcjonowaniem wyższych poziomów (struktur) OUN, łącznie z korą półkul mózgowych.

²⁰ W psychologii klinicznej funkcjonuje termin „apraksja /dyspraksja” jako niezdolność /lub ograniczona zdolność/ do wykonywania wyuczonych, celowych ruchów spowodowany przez uszkodzenie mózgu. Patrz: K. Walsh: Neuropsychologia kliniczna. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

²¹ Pojęciem podobnym do prakcji jest czynność w rozumieniu T. Tomaszewskiego. Czynność ma jednak znacznie szerszy zakres. Patrz: Tomaszewski T. /red./: Psychologia. PWN, Warszawa 1975

Nauczenie się reagowania w nowej sytuacji odpowiednim zachowaniem utrwała się w formie nawyku i przestaje być prakcją.

Podsumowując: wykształcenie się prakcji wymaga prawidłowego współdziałania procesów:

- wolicjonalnych /motywacyjnych/,
- uwagi,
- spostrzegania,
- intelektualnych:
- rozpoznanie i zrozumienie sytuacji,
- zaplanowanie rozwiązania,
- zaplanowanie ruchów,
- wykonawczych /przesyłanie poleceń do efektorów i ich sprawne funkcjonowanie/,
- kontrolnych /systematyczna informacja zwrotna do odpowiednich struktur OUN o przebiegu działania/.

Przynajmniej (połowa z wymienionych procesów wymaga dobrej integracji sensorycznej. Dotyczy to uwagi, spostrzegania, zaplanowania ruchów oraz kontroli wykonania. Aby planowanie ruchów było realizowane prawidłowo, wymagana jest dobra percepcja własnego ciała /schemat ciała - model czy mapa neuronalna ciała/ jako całości jak i jego części, oraz świadomość ich ruchowych możliwości /świadomość ruchowa/.

Niezbyt dobrą zdolność albo zupełną niezdolność do zaplanowania i wykonania celowych ruchów w nieznannej sytuacji określa się mianem dyspraksji lub nawet apraksji. Wynika ona ze złego współdziałania wielu zmysłów: czuciowego, proprioceptywnego, przedsionkowego i wzrokowego. Na przykład, jeśli dziecko ma słaby system przedsionkowy, bo z jakichś względów nie było ćwiczone w dzieciństwie, może charakteryzować się obniżonym napięciem mięśni szyi i karku. To z kolei zmniejsza ilość wrażeń proprioceptywnych wysyłanych przez receptory znajdujące się w mięśniach, ścięgnach i stawach, do OUN, co powoduje, że słabe jest sprzężenie zwrotne pomiędzy planem czynności a jej wykonaniem.

Dzieci z objawami dyspraksji rozwojowej /wynikającej ze złej organizacji wrażeń zmysłowych/ charakteryzują się normalnym rozwojem intelektualnym i mają prawidłowo rozwinięte mięśnie. Jednocześnie prawidłowo opanowują umiejętności będące efektem dojrzwania struktur nerwowych, takie jak siadanie, raczkowanie czy siedzenie. Poniżej podam objawy, jakie można obserwować u dziecka z dyspraksją rozwojową:

Wybrane objawy dyspraksji rozwojowej.

- dziecko często psuje zabawki,
- nie umie bawić się nowymi zabawkami, wykorzystując je w sposób celowy,
- ma kłopoty z ubieraniem się, zapinaniem guzików, wiązaniem sznurowadeł,
- ma problemy z samoobsługą,
- jest bałaganiarskie i roztrzepane,
- wykonuje czynności w dziwny, mało efektywny sposób,
- ma niskie napięcie mięśniowe, jest słabe fizycznie,
- nie potrafi zorganizować i zrealizować żadnego złożonego zadania,
- jest bardzo wrażliwe, a nawet nadwrażliwe emocjonalnie,
- z powodu przeżywania licznych porażek reaguje dużą labilnością emocjonalną, uporem i negatywizmem oraz frustracją,
- nie potrafi grać w gry zespołowe,
- bywa, że nie jest lubiane przez rówieśników,
- woli bawić się z dorosłymi niż rówieśnikami,
- jest podatne na różne wypadki,
- z trudem i niechęcią uczy się pływać, jeździć na rowerze czy rolkach,
- potrzebuje dużo czasu, aby zorientować się w nowym otoczeniu,
- często myli stronę prawą z lewą, ma słabo utrwalony schemat ciała,
- może mieć kłopoty z nauką szkolną,
- nauka nowych czynności zajmuje mu bardzo dużo czasu,
- nie jest w stanie wykonać wielu ćwiczeń gimnastycznych jak również rytmicznych,
- ma słabe wyczucie odległości, często staje zbyt blisko ludzi lub przedmiotów,
- ma problemy z nauką wchodzenia i schodzenia ze schodów²²,
- później zaczyna mówić,
- może mieć trudności w nauce czytania, pisania i liczenia.
- pisze litery i cyfry z lustrzanym odbiciem,
- myli podobne litery,

²² Niektóre objawy dyspraksji rozwojowej są takie same jak obronności dotykowej, ale należy je powtórnie wymienić, ponieważ są diagnostyczne a poza tym świadczą o powiązaniu różnych, na „pierwszy rzut oka” nie związanych ze sobą zjawisk czy zaburzeń.

- próbuje czytać od prawej do lewej.

Ostatnie przykłady dotyczą zaburzeń w nauce mówienia, czytania, pisania i liczenia. Ze względu na temat referatu należy im poświęcić więcej uwagi.

W nauce mówienia bardzo ważne jest, aby ułożenia narządów mowy łatwo przechodziły z jednego w następne, tworząc całe ciągi potrzebne do realizacji kolejnych głosek, sylab, słów i w rezultacie fraz lub zdań. Tak, więc w procesie nabywania mowy, prakse, czyli planowe czy raczej planowane ruchy poszczególnych części aparatu artykulacyjnego powoli zamieniają się w nawyki. Wtedy do wymówienia danej głoski, sylaby, słowa czy nawet często jakiegoś zwrotu nie potrzeba sterowania poszczególnymi ułożeniami narządów artykulacyjnych przez najwyższe, znajdujące się w korze mózgowej ośrodki, wystarczą jedynie polecenia z nich płynące, aby dana czynność została wykonana pod kontrolą układów podkorowych, znajdujących się na poziomie śród- czy też międzymózgowia.

Jeżeli nie nastąpi integracja wrażeń zmysłowych na poziomie pnia mózgu, nawyki nie powstaną i przebieg poszczególnych wymówień będzie wymagał bezpośredniego sterowania przez odpowiednie ośrodki kory mózgowej. Dziecko będzie więc swoją uwagę skupiało na sposobie realizacji dźwięków mowy czy ich sekwencji a nie na treści. Będzie też często myliło podobne pod względem artykulacyjnym głoski w wypowiedziach. Nauczone poprawnej artykulacji, będzie „odporne” czy „oporne” na stosowanie poznanych umiejętności w normalnym mówieniu, czyli faza utrwalania będzie bardzo długotrwała.

Zaburzenia rozwoju mowy będą się nasilały w następnych latach. Dziecko rozpocznie naukę czytania i pisania i będzie miało z nabywaniem tych umiejętności znaczne trudności, ponieważ obydwie w fazie nauki także są praksjami. Dziecko bardzo długo nie będzie w stanie ich zautomatyzować. Będzie więc swoją uwagę koncentrowało nie na tym, co czyta lub pisze, ale na samej czynności czytania /czyli rozpoznawanie liter, łączenie ich w sylaby, łączenie sylab w słowa itd./ oraz pisania /analiza dźwięków mowy, kodowanie ich na litery, zapisywanie liter, wyrazów itd./.

Od kilku lat popularna jest w Polsce koncepcja D. Bakker²³, który tłumaczy problemy dyslektyczne dzieci brakiem przejęcia kontroli w procesie czytania i pisania przez półkulę lewą od półkuli prawej /dla dzieci praworęcznych/. Dzieci te uporczywie kierują się przy czytaniu wizualno - percepcyjnymi elementami przy rozpoznawaniu liter i słów /domena

²³ Bakker D. J., Model równowagi półkulowej /Balance Model/ w dysleksji: pryncypia i perspektywy. Ogólnopolska konferencja na temat Trudności w czytaniu i pisaniu. Gdańsk 1998 r. /streszczenie materiałów/. Szczegółowy opis koncepcji D. J. Bakker: Bogdanowicz M., Krasowicz G.: Typy dysleksji rozwojowej. Diagnostyka i terapia według koncepcji D. J. Bakker. Annales UMCS 1996/97. Vol. IX/X.

prawej półkuli - niedominującej/, zamiast przechodzenia na strategię syntaktyczno - semantyczne /domena lewej półkuli - dominującej/. Mankament ten świetnie tłumaczy teoria SI. Półkula niedominująca odpowiedzialna jest za spostrzeganie kształtów oraz ich usytuowania w przestrzeni. Kierowanie się nią może świadczyć o trudności opanowywania przez dziecka praktyki, jakimi jest nabywanie umiejętności czytania w pierwszym okresie. Nie dochodzi więc do wytwarzania nawyków, co jest podstawą automatyzacji czytania i kierowania się już tylko znaczeniem znaków czy ich zespołów a nie ich ciągłym rozpoznawaniem i łączeniem. Takie spostrzeżenie potwierdza praktyka. Dzieci o zaburzeniach typu dysleksyjnego bardzo często nie są w stanie zapamiętać przeczytanego przed chwilą słowa i gdy należy je powtórzyć, zaczynają je czytać od początku, mimo że nie mają żadnych zaburzeń pamięci bezpośredniej /operacyjnej/ przy wykonywaniu zadań nie wymagających czytania. D. Bakker problemy tej grupy dzieci nazywa dysleksją typu P. Czytają one w sposób powolny, fragmentaryczny chociaż często dokładny. Istnieje według tego autora także dysleksja typu L. W tym przypadku dziecko zbyt wcześnie rezygnuje z rozpoznawania cech percepcyjnych liter czy słów a nawet czasami całych fraz z materiału przeznaczonego do czytania. Czyta zbyt pośpiesznie i popełnia mnóstwo, czasami nawet bardzo istotnych błędów, istotnych do tego stopnia, że podejrzewamy, że dziecko nie czyta a zgaduje. Znowy wytłumaczenia można próbować szukać w teorii SI. Tak zachowywać się mogą dzieci, które charakteryzują się obronnością sensoryczną. Skupienie się na wykonywanej, bardzo precyzyjnej przeciwieź czynności, jaką jest czytanie, jest dla nich bardzo trudne. Jeżeli obronności sensorycznej towarzyszyć będzie, a często taka kombinacja może mieć miejsce, zła integracja bodźców przedsionkowych i z mięśni okoruchowych zewnętrznych, wtedy problemy dziecka /zła praca gałek ocznych/ jeszcze się powiększą.

Podsumowanie

W powyższym artykule starałem się wykazać, że dzięki teorii integracji sensorycznej /SI/ można ze znacznym prawdopodobieństwem przewidywać problemy w uczeniu się przez dziecko zarówno mowy czynnej jak i biernej. Przedstawiłem zarys tej teorii a skoncentrowałem się na zagadnieniach, które, jak się wydaje, mają największy związek z rozwojem mowy. Przybliżyłem czytelnikowi funkcje bardzo niedocenianego przez terapeutów a niezwykle ważnego zmysłu, jakim jest układ przedsionkowy. Próbowałem pokazać, jak bardzo negatywnie odbija się na rozwoju mowy nadwrażliwość sensoryczna

/głównie dotykowa/ dziecka i jakie są konsekwencje rozwojowej dyspraksji

Jak pewnie zauważył wnikliwy czytelnik, teoria integracji sensorycznej nie burzy żadnych murów, nie jest postawiona na założeniu, że wszystko przed nią było złe i należy budować nowe od podstaw. Jej twórcy zwracają uwagę na pewne zjawiska, o których wiedzano przedtem, ale ich nie doceniano /np.: rola błędnika w integracji/ czy wiedzano, ale tłumaczono inaczej /np.: nadwrażliwość dotykowa a problem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi/ lub wiązano z uszkodzeniem mózgu /np.: problem dyspraksji rozwojowej/. Myślę, że wiedza na temat integracji sensorycznej pozwoli twórcom różnych koncepcji diagnostyczno - terapeutycznych ulepszyć je i tak przebudować, aby lepiej służyły pracy z dziećmi /a także młodzieżą/ przejawiającymi zaburzenia rozwoju psychoruchowego.

Teoria integracji sensorycznej, to także bardzo precyzyjne narzędzia do pomiaru jej deficytów oraz rozbudowany system działań terapeutycznych. Zagadnienia te przerastają jednak zakres tego artykułu.

Bibliografia

Ayres J.: Sensory integration and the child. Western Psychological Services, Los Angeles 1991.

Bakker D. J.: Model równowagi półkulowej /Balance Model/ w dysleksji: pryncypia i perspektywy. Ogólnopolska konferencja na temat Trudności w czytaniu i pisaniu. Gdańsk 1998 r. /streszczenie materiałów/.

Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M.: Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka. WSIP, Warszawa 1994.

Bogdanowicz M., Krasowicz G.: Typy dysleksji rozwojowej. Diagnoza i terapia według koncepcji D. J. Bakker. Annales UMCS 1996/97. Vol. IX/X.

Bogdanowicz M.: Integracja percepcyjno - motoryczna – metody diagnozy i terapii. Centralny ośrodek metodyczny poradnictwa wychowawczo - zawodowego MEN. Warszawa 1990.

Bogdanowicz M.: Metoda dobrego startu. WSIP, Warszawa 1985.

Ender K., Olecka I.: Materiały informacyjno - instruktażowe poradnictwa wychowawczo - zawodowego. Kuratorium Oświaty, Warszawa 1993.

Hannaford C.: Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Polskie Stowarzyszenie Kinezyjologów we współpracy z Medyk Sp. z o. o. Poznań, 1998.

Hellbrugge T., Hermann von Wimpffen J.: Pierwsze 365 dni życia dziecka. Fundacja na Rzecz

Dzieci Niepełnosprawnych, Warszawa 1992.

Łuria A.R.: Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. PZWL, Warszawa 1976.

Maas V. F.: Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej. WSIP, W-wa 1998.

Sperling A.P.: Psychologia, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 1995.

Stecko E.: Wczesna rozpoznawanie i leczenie zaburzeń mowy. Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy, Lublin 1991.

Tarkowski Zb., Jurkiewicz C.: Rozwijanie mowy dziecka. Wydawnictwo fundacji „Orator”, Lublin 1999.

Tomaszewski T. /red./: Psychologia. PWN, Warszawa 1975.

Walsh K.: Neuropsychologia kliniczna. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Zimbardo Ph. G., Ruch F. L.: Psychologia i życie. PWN, Warszawa 1995.

dr Anna Łobos

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski

Błędy w zapisie jako odwzorowanie prawidłowej i nieprawidłowej wymowy

Badania przeprowadzone w środowisku polonistycznym¹ na Śląsku wykazały, że dziecko, którego już na samym początku edukacji nie nauczono świadomego, poprawnego używania języka, ma nawarstwiająca się trudności na kolejnych etapach edukacji – i to nie tylko polonistycznej. Szczególne miejsce w szkolnym nauczaniu zajmuje nauka pisania i czytania w języku polskim, a potem konsekwentne doskonalenie tych umiejętności. Niewątpliwie poprawna wymowa i pisownia nobilituje człowieka, także w XXI wieku. Nieocenioną pomocą w zdobywaniu wiedzy w tym zakresie jest - niekoniecznie łatwe i przyjemne, wymagające od każdego regularnych, pracochłonnych ćwiczeń – studiowanie przedmiotów z zakresu lingwistyki oraz bardzo częste korzystanie ze starannie przygotowywanych wydawnictw poprawnościowych.

Zapoznanie się z najnowszymi badaniami dotyczącymi warsztatu mówcy - podstawowego warsztatu dla każdego kulturalnego użytkownika języka – sprawia, że dzięki stosowaniu właściwej terminologii językoznawczej, trafnemu określaniu problemów językowych, można zaradzić zauważonym niepokojącym zjawiskom w sferze języka zarówno dziecka, jak i dorosłego. Bardzo ważne jest reagowanie na wszelkie odstępstwa od wzorca ortograficznego (w piśmie) czy fonicznego (w mowie). Niestosowne zachowania językowe dzieci, uczniów powinny spotykać się z natychmiastową reakcją rodziców, nauczycieli. Właśnie poprawna wymowa jest szczególnie ważna w kontaktach językowych z najmłodszymi, dla których najczęściej charakter wzorcowy ma język telewizyjny². Niestaranny sposób mówienia ludzi mediów nie pomaga młodemu człowiekowi w rozstrzygnięciu, która realizacja foniczna jest prawidłowa, czyli zgodna z regułami normatywnymi. Warto więc zapoznawać się z kryteriami podawanymi w słownikach, dotyczącymi użycia określonego stylu w zależności od sytuacji (oficjalnej, półoficjalnej i nieoficjalnej).

¹ Zob. H. Synowiec, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*, Katowice 1992; H. Synowiec, *Znajomość dialektologii w pracy polonistów regionu śląskiego*, [w:] *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, pod. red. S. Gali, Łódź 1998, s. 389-398; *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod. red. R. Mrózka, Katowice 2000.

² Zwłaszcza tak chętnie oglądane przez młodych ludzi teleturnieje i programy typu *reality show*, które promują swobodne wyrażanie przez uczestników „zabawy” swoich myśli w ich własnym, naturalnym języku – języku potocznym, z błędami, neologizmami, anglicyzmami, dialektyzmami i wulgaryzmami.

Formy języka uzależnione są od tego, do kogo zwraca się rozmówca, o czym mówi, co chce osiągnąć, w jakim miejscu i w jakich okolicznościach zabiera głos. W *Podręcznym słowniku poprawnej wymowy polskiej* można przeczytać: „Zwracając się do nieznannej nam zbiorowości, zwykle do zbiorowości licznej lub bardzo licznej, jesteśmy przekonani, że należy używać wtedy form, które są powszechnie znane i uznawane i które by zadowolily słuchaczy nie mających z nami stałej i bezpośredniej styczności, nie pozostających z nami w więzi rodzinnej, towarzyskiej lub koleżeńskiej, a także zawodowej, czyli używamy wtedy form starannych lub bardzo starannych, lub oficjalnych. Gdy rozmawiamy z bliską nam osobą lub w znanej nam dobrze grupie środowiskowej, możemy się posłużyć formami mniej starannymi, potocznymi, nieoficjalnymi. Są więc w języku formy, także wymawianiowe, bardziej i mniej oficjalne, jednym słowem, lepsze i gorsze, a nawet złe. Ocena wynika ze skuteczności komunikacyjnej danej formy lub prestiżu jej nosicieli. Formy staranne są zwykle wyraziściej niż niestaranne artykułowane, co daje im możliwość pewniejszego porozumiewania się z rozmówcą. Formy staranne są też zwykle używane przez ludzi wykształconych, dbających o elegancję wypowiedzi, także o słuchacza, są więc społecznie bardziej aprobowane, nie wywołują odruchu niechęci, są zbliżone do pisanej formy języka. Formy niestaranne są mniej lub bardziej zredukowane, uproszczone, wymawiane zwykle szybko i mniej dbale, przez co utrudniają porozumienie, zwłaszcza w dużym gronie słuchaczy; ich skuteczność komunikatywna jest więc mniejsza niż wymowy starannej”³.

Autorzy *Podręcznego słownika poprawnej wymowy polskiej* zwracają też uwagę na konieczność utrwalania w środowiskach gwarowych wymowy zgodnej z normą polszczyzny standardowej. Cechy gwarowe związane z artykulacją i słownictwem najczęściej ujawniają się w spontanicznych, często niestarannych, potocznych wypowiedziach. „Wymowa niestaranna narusza reguły artykulacyjne, miesza formy ogólnopolskie z gwarowymi i środowiskowymi, [...] utrudnia zrozumienie wypowiedzi, ma wiele nieestetycznych cech”⁴.

Poznanie prawideł rządzących polską wymową pozwala skorygować nie tylko błędy wymawianiowe, ale i ortograficzne. Uważne wsłuchanie się w wypowiedzi uczniowskie umożliwia nauczycielowi postawienie diagnozy, skąd biorą się najczęstsze problemy z pisownią. Czytając szkolne wypracowania, można rozpoznać ślady gwary utrwalone w zapisie ortograficznym.

Analiza tekstów napisanych u schyłku XX wieku i na początku wieku XXI przez

³ W. Lubaś, S. Urbańczyk, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków-Katowice 1994, s. 15-16.

⁴ Tamże, s. 17.

uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, a także studentów studiów dziennych i zaocznych⁵ wskazuje na coraz częstsze problemy młodych ludzi z ortografią, polegające nie tylko na nieznaności zasad pisowni wielką i małą literą, „ch” i „h”, „u” i „ó”, „rz” i „ż” itp., ale i na zapisywaniu formy brzmieniowej wyrazu, która świadczyć może w niektórych przypadkach np. o nieprawidłowym wymawianiu nosówek czy grup spółgłoskowych⁶. Innym problemem jest tzw. wymowa ortograficzna (inaczej doliterowa), gdy mówiący lub czytający hiperpoprawnie realizuje głosowo zapisane wyrazy, nie uwzględniając rozbieżności między poprawną pisownią a poprawną wymową.

Błędy wymawianiowe utrwalone w tekstach pisanych

Do najczęstszych błędów ortofonicznych utrwalonych w tekstach napisanych przez uczniów (ale i studentów) należą:

Błędy polegające na nieprawidłowym wymawianiu samogłosek nosowych:

2. w śródgłosie:

asynchroniczna wymowa nosówek przed spółgłoskami szczelinowymi (typowa dla dialektu śląskiego): *szczęśliwy; kupował mienso;*

hiperpoprawna wymowa nosówek przed spółgłoskami zwartymi: *prezęt; rumięce;*

3. w wygłosie:

wymowa *ę, ą* na końcu wyrazu jako *-em, -om*: *śpiem; pies zje mu kielbasem; som; całom; jestem osobom wychowanom; zobaczył paniom; z koleżankom; bardzo jom lubiem;*

hiperpoprawna wypowa nosówek na końcu wyrazu: *ludzią; umie; przyjaciele; rozumię* - np.: *Nie rozumię wielu słów, chociaż sama często używam gwary; Jestem pięknym uwodzicielem, który podoba się wszystkim dziewczyną (nauczycielką też);*

denazalizacja w wygłosie, akceptowana w potocznej polszczyźnie: *ide; moge; plastyke; ja dostaje forse; widze; odzyskali nadzieje;*

szeroka wymowa nosówki w wygłosie z utratą nosowości (typowa w gwarach śląskich): *kupić kielbasa.*

Błędy polegające na wymawianiu samogłosek pochyłonych: *piniądze; tyn; powinien być*

⁵ Przykłady wynotowałam głównie z ankiet i prac uczniów i studentów; korzystałam także z archiwum Profesora M. T. Michalewskiej. Bardzo ciekawy materiał badawczy udostępniła mi polonistka Mgr Teresa Czesak.

⁶ Nieznajomości zasad ortograficznych najczęściej młodzi ludzie się nie wstydzą, usprawiedliwiając się dysleksją, która – jak im powiedziano – jest chorobą (i to nieuleczalną...). Coraz częściej nauczyciele akademicy (z różnych typów szkół wyższych) obserwują w środowiskach studenckich niepokojące zjawiska niechlujstwa językowego, wynikające nie tylko z lenistwa czy braku wiedzy, ale i ignorancji w dziedzinie szeroko rozumianej kultury języka. Nierzadko studenci dopiero w murach uczelni wyższych po raz pierwszy dowiadują się, że na poziomie języka także ma miejsce różnica między sytuacją oficjalną i nieoficjalną, i dziwią się, że nauczyciel akademicki zwraca im uwagę (nieraz po raz pierwszy w ich życiu) na niestosowne zachowania językowe, poprawia błędy stylistyczne w pracach semestralnych itp.

szczynśliwy; szła z psym.

Błędy polegające na nieprawidłowym wymawianiu spółgłosek (występujące głównie w języku najmłodszych uczniów):

1. twardych: *przez ciałąm Rodzine; bo nie kózi nie suchają;*
2. sonornych: *kórtóralny; malalka.*

Błędy polegające na nieprawidłowym wymawianiu grup spółgłoskowych:

- redukcja grupy spółgłoskowej w śródgłosie: *zaszczyki; przeczkole; bo czebo; jedna czecia; z czecim; na pierszym; dziewiędziesiąt; powinna być rozsądna;*
- redukcja „ł” po spółgłoskach w środku wyrazu: *nie suchają; niekótliva; nie ma się kucić; tak dugo; wygupiać się;*
- redukcja wygłosowego „ł”: *szed; poszed; wyszed; zjad; niós;*
- redukcja wygłosowych spółgłosek bezdźwięcznych: *nawiązać kontak z innymi;*
- redukcja wygłosu w wyrazach zakończonych na –ść: *nie krasć; uprzejmość; iś;*
- hipercpoprawne dodanie w wygłosie „ć”: *szanował czyjąść własność;*
- nieprawidłowa wymowa grup spółgłoskowych w nagłosie:

redukcja spółgłoski w nagłosie: *ćalam byci sklepową;*

nieprawidłowa spółgłoska w nagłosie: *kciał.*

Wśród gwarowych zjawisk fonetycznych, charakterystycznych dla wymowy mieszkańców Śląska, znajdują się: uproszczenie artykulacyjne grup spółgłoskowych z ł, np. wymowa *gupi, gowa, chop*, szeroka wymowa nosówek z denazalizacją w wygłosie, np. *ida, robia* (idę, robie), wymowa wygłosowego -ę jak -em i -ą jak -om, np. *idom, chcom, idem, pójdem* (idą, chcą, idę, pójdę) - stąd i w zapisie bardzo często te błędy występują⁷.

Rzadziej spotykane cechy fonetyczne w mowie współczesnych Ślązaków to: samogłoski pochylone, np. *ziymia, zygor; Bożyna, gornek, bojki, czytóm*, (ziemia, zegar, Bożena, garnek, bajki, czytam), utrzymanie *r* frykatywnego miękkiego, np. *prsziszet* lub *psziszet, krsziwy* lub *ksziwy, brzitko, grzifka*, mazurzenie, np. *mos, syła* (masz, szyła), labializacja w nagłosie, np. *łokno, łomalować, łone* (one), dlatego tego typu błędy najrzadziej występują w pracach pisemnych.

⁷ Częściej błędy w zapisie dotyczą wygłosowego -ą niż -ę, np.: *piesek sobie zjad całom kielbase; dostał takom wysypke.*

Błędy w pisowni będące zapisem prawidłowej formy brzmieniowej

Błędy wynikające z utrwalenia na piśmie formy zgodnej z normą wymowy występują bardzo często w tekstach pisanych młodych ludzi, choć nie są tak „urozmaicone”, jak błędy foniczne opisane powyżej. Należą do nich:

1. Błędy w obrębie pisowni samogłosek nosowych prawidłowo wymawianych przed spółgłoskami zwartymi: *świenta*, *w pożontku*, *bendzie*, *bendę*, *spendzam*, *mencarnia* (tu dodatkowo ujawnia się albo seplenienie, albo mazurzenie).
2. Błędy w obrębie pisowni dźwięcznie wymawianych grup spółgłoskowych: *tagże*, *tagrze*.
3. Błędy w obrębie pisowni realizowanego w mowie rozsunięcia artykulacyjnego *ń* przed spółgłoskami zwartymi: *tajnczom*⁸.
4. Błędy w obrębie pisowni bezdźwięcznie wymawianych grup spółgłoskowych: *beszczelny*, *brzytki*, *światcząca*, *dziatkowie*, *w pożontku*, *ślapszy*, *uprzykszyć*, *fszystko*, *słotki*, *szypciej*.
5. Błędy w obrębie pisowni bezdźwięcznie wymawianego wygłosu wyrazu: *tesz*, *odpowieć*, *teras*, *przes*, *alesz*.
6. Błędy ortograficzne wynikające z prawidłowej (lub zbliżonej do prawidłowej) fonetycznej realizacji wyrazów obcego pochodzenia: *patryjota* oraz nazw obcych: *plejstejszyn*, *Bravo gel*, *Brawo ger*, *Żółwie nindza*.

Na błędy w wymowie i ortografii młodzieży i dorosłych wpływają także upowszechniane przez media masowe – komercyjne i niekomercyjne - niedopuszczalne z poprawnościowego punktu widzenia formy typu *orginalny* czy *wogle*. Tego rodzaju błędy popełniane są dziś także przez ludzi posługujących się piękną polszczyzną. Upowszechnienie się wspomnianych niedopuszczalnych w wymowie i ortografii polskiej form zmusza każdego świadomego użytkownika języka do bardzo częstego, systematycznego korzystania z wydawnictw o charakterze normatywnym, a także do ciągłego dokształcania się⁹.

Szczególnie odpowiedzialni dorośli uczą od najmłodszych lat dziecko kontrolować

⁸ Nosówka w wygłosie jest tu nieprawidłowo realizowana.

⁹ W badaniach ankietowych, które przeprowadziłam w 2000 roku wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 23% studentów na studiach dziennych i 36% studentów na studiach zaocznych stwierdziło, że nie ma żadnych problemów językowych. Połowa z nich przyznała jednak, że korzysta okazjonalnie z niektórych opracowań popularnonaukowych. Tak wysoki wskaźnik nie jest jednak wymiernym wskaźnikiem jakości – wielu ankietowanych, którzy deklarowali brak problemów językowych, popełniło błędy (głównie składniowe, ortograficzne i interpunkcyjne) w swoich spontanicznych odpowiedziach na pytania ankiety. Co budujące, 27% ankietowanych jest świadomych, że ma problemy z ortografią, 25% - z fleksją (zwłaszcza z odmianą czasowników), 13% - z poprawną wymową. Nieliczni studenci przyznali się do popełniania błędów w zakresie interpunkcji, składni, słownictwa, stylistyki, słowotwórstwa. Badania ujawniły powszechną niechęć do korzystania z fachowej literatury (lenistwo, trudność w zrozumieniu metajęzyka) lub kompletną niewiedzę o istnieniu np. *Słownika poprawnej polszczyzny*.

swoje spontaniczne zachowania językowe. Po przekroczeniu progu szkolnego pracuje ono nad swoim językiem pod opieką nauczyciela, który musi mieć świadomość, że otaczająca wszystkich rzeczywistość językowa kreowana jest przede wszystkim przez mass media – dziennikarzy, polityków, idoli. Ich nierzadko zenujący poziom języka staje się wzorcem dla dzieci, które niedbałym językiem posługują się nie tylko w domu, ale i w szkole. Niewrażliwy na problemy językowe nauczyciel utrwala w dziecku przekonanie, że język jest o tyle istotny w życiu człowieka, o ile spełnia cele komunikacyjne. Stąd tak ważne jest zwracanie uwagi w procesie kształcenia nauczycieli zarówno na treść, jak i na formę wypowiedzi.

Współcześni badacze kultury coraz częściej stwierdzają, że polskie społeczeństwo zatracą naturalną wrażliwość na sprawy języka ojczystego, który ubożeje, staje się „zgrzebny”, prosty, a nawet prostacki. Bylejakość językowa kreowana przez mass media nie może stanowić wzorca komunikacji międzyludzkiej. Trzeba pamiętać o tym, że poprzez język wyrażamy bezpośrednio swój stosunek do drugiej osoby. Człowiek wyczulony na sprawy poprawnej i starannej wymowy ma szansę przekazania tej wrażliwości innym, którzy dzięki temu mogą posługiwać się różnymi stylami polszczyzny. To nieprawda, że staranność dziś jest już nieatrakcyjna. Jest atrakcyjna, bo umiejętność operowania pięknym językiem zawsze będzie zjawiskiem elitarnym i nobilitującym.

Bibliografia:

- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, (red.) M. T. Michalewska, Kraków 1999.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001.
- Kucała M., *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego*, Kraków 1994.
- Lubaś W., Urbańczyk S., *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków-Katowice 1994.
- Łobos A., *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Katowice 2003.
- Michalewska M. T., *O konieczności wprowadzania dialektologii w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego*, [w:] *Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, (red.) Gali S., Łódź 2002.
- Język w przestrzeni edukacyjnej, (red.) Mrózka R., Katowice 2000.

Ożóg K., *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2001.

Słownik wymowy polskiej, (red.) Karaś M. i Madejowa M., Warszawa-Kraków 1977.

Synowiec H., *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Katowice 1992.

Synowiec H., *Znajomość dialektologii w pracy polonistów regionu śląskiego*, [w:] *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, pod. red. S. Gali, Łódź 1998.

Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 2000.

Współczesny język polski, (red.) Bartmiński J., Lublin 2001.

dr Ewa Krajna

Instytut Językoznawstwa UAM Poznań

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Czarnkowie

Niejednoznaczność klasyfikacji zaburzeń rozwoju mowy i języka

1. Schemat normatywnego rozwoju mowy i języka

Rozwój językowy dziecka jest przedmiotem licznych badań i opracowań naukowych. W zależności od usytuowania badaczy w określonej dziedzinie wiedzy, ich uwaga koncentruje się na różnych aspektach tego rozwoju. Mimo wielu różnic, zgoda panuje m.in. w kwestii uznania 1 roku życia za fazę przedjęzykową (prelingwalną) w rozwoju mowy – okres melodii, w którym dźwięki produkowane przez dziecko nie wyrażają znaczenia, lecz stany emocjonalne lub motywacyjne, w którym zasadniczo odkrywa ono potrzebę komunikowania się werbalnego. Na przełomie 1 i 2 roku życia zaczyna się intensywne nabywanie danego systemu językowego - dziecko wkracza w fazę językową, lingwalną (dla niektórych jest to etap wczesnojęzykowy). Początkowo, tj. do 2 roku życia wypowiedzi dziecka są jednowyrazowe, stąd wielu specjalistów nawiązując do poglądów Jacobsona¹ mówi o okresie holofrazy (jedno słowo w wielu funkcjach) – wypowiedź jest wprawdzie jednowyrazowa, lecz pełni funkcję zdania, a otoczenie dokonuje jej interpretacji semantycznej. Między 2 a 3 rokiem życia pojawiają się wypowiedzi dwuwyrazowe – zdania o charakterze przekazu telegraficznego. Około 3 roku życia dziecko wkracza w etap *swoistej mowy dziecięcej*². Intensywnie opanowywane są reguły syntaktyczne i gramatyczne, choć z początku podlegające m.in. nadmiernej generalizacji („brak wyjątków”), dzięki czemu pojawiają się np. oryginalne neologizmy dziecięce. Proces nabywania języka, w tym proces doskonalenia artykulacyjnego powinien być zakończony przeciętnie do 7 roku życia.

Wielu badaczy, m.in. Zarębina³ przedstawia bardziej szczegółowo kolejność posługiwania się dziećmi poszczególnymi częściami mowy i konstruowania przez nie połączeń syntaktycznych. Autorka podaje, że w mowie dzieci półtorarocznych 70% wypowiedzeń

¹ za: Kiejar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, [w:] *Rozprawy habilitacyjne* 161, Kraków 1989.

² Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.

³ Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980.

stanowią rzeczowniki (głównie w mianowniku l. poj. lub jako „formy przytaczane, cytowane”) i wykrzykniki. Czasowniki, stanowiące ok. 20% wypowiedzi, występują głównie w 3 lub 2 osobie, w liczbie pojedynczej, w formach czasu teraźniejszego. Z obserwacji autorki wynika ponadto, iż jako pierwszy pojawia się tryb oznajmujący („cita” [t̥ita] = <czyta>), drugi w kolejności jest tryb rozkazujący („oć” [ot̥] = <chodź>, „da” [da] = <daj>), stosunkowo późno – ale również w 2 roku życia – pojawia się tryb przypuszczający (m.in. „by ciałam” [bi t̥awam] = <chciałabym>).

W mowie dziecka dwuletniego pojawiają się liczebniki, wzrasta liczba przymiotników i przysłówków, zaczyna się fleksja czasownika, pojawiają się zaimki osobowe oraz zaimek zwrotny *się*, następuje rozróżnienie osób: *ja – ty*, przeważają zdania pojedyncze.

Dziecko trzyletnie używa spójników (*i, a, jak, bo*), stosuje przyimki (m.in. *do, od, dla, po*) ze zrozumieniem ich funkcji (choć często z kolei opuszcza przyimki *w, z* w stosownych wyrażeniach), zaczyna używać zdań złożonych – początkowo współrzędnie, później podrzędnie. Dziecko 4-5-letnie nabiera ogromnego „rozmachu słowotwórczego”, wykazuje dużą kreatywność językową i fantazję.

Mniej więcej takiego przebiegu rozwoju mowy u swoich dzieci spodziewa się większość tzw. naiwnych użytkowników języka. Czasami jednak oczekiwania otoczenia rozmiągają się ze stanem faktycznym – rozwój mowy jest zakłócony. Pojawia się problem trafnej diagnozy logopedycznej tym bardziej, że różnorodność klasyfikacji zjawisk z zakresu patologii mowy tworzy pewien obszar niejednoznaczności diagnostycznej. Wygodne w użyciu etykiety mogą mieć w każdym przypadku nieco różny zakres znaczeniowy. Problem dotyczy zarówno klasyfikacji polskich, jak i międzynarodowych⁴.

2. Problemy terminologiczne

Coraz częściej polscy logopedzi używają nazewnictwa proponowanego w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10)⁵ zatwierdzonej w 1992 roku przez Światową Organizację Zdrowia, nadal jednak utrzymują się pewne usankcjonowane wieloletnią tradycją przyzwyczajenia i preferencje stosowania określonych terminów. Przykładowo, wielu polskich terapeutów rozważając kwestię zaburzeń rozwoju mowy używa rozdzielnych pojęć⁶:

⁴ por. Jastrzębowska G., Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy, [w:] Logopedia. Pytania i odpowiedzi – podręcznik akademicki, (red.) Gałkowski T., Jastrzębowska G., Opole 1999, s. 309-365.

⁵ Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, Kraków – Warszawa 2000.

⁶ Panasiuk J. – informacja własna, por. również dyskusja przedstawiona przez: Jastrzębowska G.: Z

- 1) Alalia (złożona) – zaburzenia mowy spowodowane organicznym uszkodzeniem struktur korowych mózgu, które nastąpiło w okresie pre-, peri- lub postnatalnym do końca 1 roku życia,
- 2) Niedokształcenie mowy o typie afazji – zaburzenia mowy spowodowane organicznym uszkodzeniem struktur korowych mózgu, które nastąpiło w okresie rozwoju mowy,
- 3) Afazja dziecięca – zaburzenia mowy spowodowane organicznym uszkodzeniem struktur korowych mózgu, które nastąpiło po zakończeniu procesu rozwoju mowy, tj. po 7 roku życia.

Poza tą klasyfikacją wyróżnia się tzw. *alalię prolongatę*, czyli prosty (samoistny) opóźniony rozwój mowy, który traktuje się jako przejaw pewnej dysharmonii rozwojowej – fragmentaryczne opóźnienie procesu rozwojowego najczęściej o charakterze przejściowym, zanikającym⁷. Wielu logopedów przyznaje jednak, że odróżnienie *alalii prolongaty* od *niesamoistnego opóźnienia mowy* bywa bardzo trudne. Tradycyjnie przyjmuje się, że opóźnienie rozwoju mowy utrzymujące się u dziecka powyżej 5 roku życia, najprawdopodobniej jest opóźnieniem niesamoistnym⁸. Pojawia się jednak pytanie, w jak dużym stopniu rozgraniczenie *alalia* : *alalia prolongata* nadal decyduje o podjęciu lub zaniechaniu określonych działań terapeutycznych w przypadku stwierdzenia pewnych odstępstw w rozwoju mowy dziecka poniżej 5 roku życia.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja różni się z zaleceniami ICD-10, gdzie wyróżnia się kategorię diagnostyczną: F.80 *Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka (specific developmental disorders of speech and language)*⁹. W kategorii tej wymienia się jednostki nie związane bezpośrednio z zaburzeniami neurologicznymi (upośledzeniem umysłowym), uszkodzeniami strukturalnymi (anatomicznymi), zaburzeniami sensorycznymi czy czynnikami środowiskowymi. Podstawowym objawem dla tej kategorii diagnostycznej jest opóźnienie rozwoju mowy, któremu może towarzyszyć szereg innych zaburzeń m.in. w sferze zachowania, w zakresie uwagi i funkcjonowania społecznego.

metodologii opisu alalii (afazji, dysfazji rozwojowej, [w:] Zaburzenia mowy (red.) Grabias S., Lublin 2002.

⁷ por. Jastrzębowska G., Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy, [w:] Logopedia. Pytania i odpowiedzi – podręcznik akademicki, (red.) Gałkowski T., Jastrzębowska G., Opole 1999, s. 309-365.

⁸ Por. Kordyl Z., Psychologiczne problemy afazji dziecięcej, Warszawa 1968.

⁹ za: Jastrzębowska G., Z metodologii opisu alalii (afazji, dysfazji rozwojowej), [w:] Zaburzenia mowy, (red.) Grabias S., Lublin 2002, s. 323-350.

W ICD-10 nie używa się pojęcia *alalia*, lecz *(dziecięca) rozwojowa afazja lub dysfazja*, dla określenia wcześnie pojawiającego się zaburzenia o trudnej do ustalenia etiologii.

Zaburzenia rozwoju mowy wynikające z uszkodzenia (urazy, proces chorobowy itp.) prawidłowo rozwijającego się mózgu, ICD-10 diagnozuje jako *(dziecięca) nabytą afazję lub dysfazję*, lokując je w kategorii R47 *Symptoms and signs involving speech and voice: Speech disturbances, not elsewhere classified*. Różnica między *dys(-)fazją* i *a(-)fazją* dotyczy stopnia ciężkości zaburzeń. W obu typach *afazji, dysfazji dziecięcej* wyróżnia się formę ekspresyjną i recepcyjną.

Powyższa terminologia wydaje się być w Polsce przychylniej przyjmowana przez środowiska neuropsychologiczne i medyczne, aniżeli logopedyczne. M.in. Herzyk w wielu swoich pracach¹⁰ podkreśla zasadność użycia pojęcia *afazja dziecięca*. Autorka stwierdza przy tym wielokrotnie, iż w definicji afazji u dzieci istotne jest, że zaburzenia językowe mają charakter pierwotny (wycinkowy, specyficzny) – nie są konsekwencją innych zaburzeń wynikających z dysfunkcji mózgu, m.in. zaburzeń sensorycznych czy upośledzenia umysłowego – stanowią podstawowy problem dziecka. Zauważa również, że dodatkowym kryterium afazji dziecięcej jest okres pojawienia się dysfunkcji mózgowej przed lub w trakcie rozwoju języka (mowy). Jest to nieco inny rodzaj uszczegółowienia klasyfikacji, aniżeli proponowane przez ICD-10. Stosownie do tego kryterium wyróżnia się¹¹:

1. *afazję, dysfazję rozwojową*, czyli „specyficzne zaburzenia rozwoju mowy w wyniku wrodzonej, okołoporodowej lub występującej w pierwszych miesiącach życia patologii mózgowej; istotą zjawiska jest niemożność lub znaczne utrudnienie wykształcania się kompetencji językowej, a podstawowym symptomem, zauważanym nawet przez naiwnych użytkowników języka, opóźnienie rozwoju mowy; „mowa dziecka nigdy nie rozwijała się normalnie”

oraz

2. *(dziecięca) afazję, dysfazję nabytą*, czyli „zaburzenia rozwoju językowego w wyniku dysfunkcji mózgu występującej najwcześniej w 2 roku życia (i później); dolna granica okresu nabycia dysfunkcji ma charakter umowny” (zakłada się, że okres lingwalny

¹⁰ Zob. np. Herzyk A., Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii, Lublin 1992; Herzyk A., Taksonomia afazji, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 85-104; Herzyk A.: Wariantywność przejawów afazji. Problem teoretyczny i diagnostyczny, [w:] Zaburzenia mowy, (red.) Grabias S., Lublin 2002, s. 280-300.

¹¹ Herzyk A., Taksonomia afazji, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 100.

rozpoczyna się ok. 1 r. ż.); istotą zjawiska jest zarówno zahamowanie i opóźnienie procesów rozwojowych mowy, jak i utrata uprzednio nabytych umiejętności językowych.

Zastrzeżenia wielu polskich logopedów budzi określenie *rozwojowa* w zestawieniu z patologicznymi zjawiskami językowymi wynikającymi z uszkodzenia mózgu, albowiem *rozwojowe* oznacza *normatywne*. W tym przypadku jednak, *rozwojowe* znaczy *związane z rozwojem*, a dokładniej *z początkami rozwoju*. Afazję, dysfazję rozwojową należy, zatem traktować jako specyficzną wadę rozwojową – stan, w którym nie zaistniały jeszcze stabilne podstawy systemu językowego i nie ma warunków do ich prawidłowego rozwoju.

Z kolei Jastrzębowska¹² podaje, że większość specjalistów w Wielkiej Brytanii i USA częściej używa określenia SLI (*specific language impairment*), aniżeli pojęć *afazja*, *dysfazja rozwojowa*. Zaleski¹³ natomiast uważa, że polskim odpowiednikiem SLI jest samoistne opóźnienie rozwoju mowy.

SLI stwierdza się u dzieci, które:

- wykazują duże braki w rozumieniu mowy i konstruują krótkie, niezrozumiałe wypowiedzi,
- mówią dużo, lecz nieprawidłowo reagują na próby nawiązania z nimi rozmowy – ich mowa ma charakter pozaspółeczny,
- mają stosunkowo dobrze zachowane rozumienie mowy, lecz znacznie ograniczoną zdolność formułowania nawet prostych wypowiedzi,
- wypowiadają poprawnie pojedyncze słowa, lecz zupełnie niezrozumiałe dłuższe teksty.

Rapin¹⁴ definiuje SLI jako „*niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia w budowie mózgu, utraty słuchu, znacznego ogólnego upośledzenia*”

¹² Jastrzębowska G., Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 69-84.

¹³ Zaleski T., Klasyfikacja zaburzeń mowy, [w:] Diagnostyka i terapia zaburzeń mowy (red.) Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T., Lublin 1993, s. 47-50.

¹⁴ Rapin I., Developmental Language Disorders: A Clinical Update, [w:] Journal of Child Psychology and Psychiatry 37, 1996, za: Jastrzębowska G.: Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 71-73

zdolności uczenia się, i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem”. Stwierdza ponadto, że „W ostatnim czasie nastąpiła zasadnicza zmiana w rozumieniu etiologii SLI oraz innych zaburzeń rozwojowych i upośledzenia zdolności uczenia się (...). Odchodzi się od koncepcji minimalnego uszkodzenia mózgu rozpoznawanego na podstawie nieznaczących lub nieistniejących dowodów urazów okołoporodowych niedojrzałego mózgu. Głównego czynnika etiologicznego upatruje się w genetyce.” Ostatecznie, zdaniem autorki, zaburzenie funkcji jest kombinacją wpływów genetycznych i środowiskowych.

3. Problematyczna etiologia

Zaprezentowana powyżej sugestia Rapin, odnośnie genetycznych podstaw zaburzeń rozwoju mowy i języka, w dużym stopniu pokrywa się z obiegową opinią naiwnych użytkowników języka w tym zakresie. Brak wyraźnych objawów neurologicznych u dziecka, mimo widocznego opóźnienia w jego rozwoju mowy, często skłania rodziców do wyszukiwania podobnie przebiegających procesów rozwojowych u innych członków najbliższej rodziny i czekania na samoistną poprawę. Dla ogromnej większości specjalistów sprawa nie jest jednak tak oczywista. Poza koncepcją uwarunkowań genetycznych, a więc jednocześnie konstytucjonalnych, wymienia się koncepcję zakładającą dysfunkcję ośrodkowego układu nerwowego, w tym niedostateczny rozwój i opóźnienie neurologicznych procesów dojrzewania (przede wszystkim mielinizacji) oraz koncepcję organicznych uszkodzeń OUN, głównie w postaci mikrouszkodzeń – mimo przedstawionych powyżej sugestii Rapin, nadal popularną, zwłaszcza w środowisku lekarzy.

W ogromnej większości przypadków ustalenie przyczyn *specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka* jest niemożliwe. Wielu specjalistów uważa, że nie ma jednej przyczyny tego typu zaburzeń i wszystkie wymienione koncepcje etiologii należy rozpatrywać jako prawdopodobne. Poza tym, zaprezentowane stanowiska niekoniecznie się wykluczają: mielinizacja, podobnie jak wiele innych elementów procesu dojrzewania, jest uwarunkowana genetycznie.

Mielinizacja jest niewątpliwie jednym z najistotniejszych przejawów dojrzewania komórek nerwowych. Obecność osłony mielinowej wokół dróg neuronowych usprawnia przepływ potencjału pobudzeniowego – umożliwia znacznie szybsze (ok. 5-krotnie szybsze) przesyłanie impulsów nerwowych, co w konsekwencji pozwala danej osobie sprawniej wykonywać poszczególne czynności, w tym wyższe czynności korowe (poznawcze). Niestety, z wiekiem mielina degeneruje się i tempo przetwarzania informacji obniża się.

Pierwsze osłony mielinowe tworzą się wokół nerwów ruchowych, co ma miejsce ok. 20 tygodnia (5-6 miesiąca) życia płodowego. Drugie w kolejności są nerwy czuciowe¹⁵. W półkulach mózgowych mielinizacja odbywa się w zasadzie po urodzeniu, przy czym najwcześniej zachodzi w ich centralnych okolicach. Pień mózgu (odpowiedzialny za funkcje życiowe organizmu w dużej mierze zautomatyzowane) mielinizuje się w okresie okołoporodowym. Duża część struktur mózgowych ulega mielinizacji w pierwszym roku życia człowieka – odpowiada to intensywnemu rozwojowi poznawczemu i motorycznemu zachodzącemu w tym okresie¹⁶. W obrębie szlaku piramidowego, główny etap tego procesu kończy się pomiędzy 12 a 16 miesiącem życia, czyli w wieku, w którym dziecko zaczyna chodzić. Do struktur, które ulegają mielinizacji pomiędzy 3 a 7 rokiem życia należą m.in. włókna spoidłowe odpowiadające za funkcjonalną integrację obu półkul mózgowych, co ułatwia koordynację funkcji mowy, ruchu i – co ważne – również somatognozji.

Somatognozja jest funkcją zlokalizowaną w płacie ciemieniowym kory mózgowej prawej półkuli, w zakresie świadomości i identyfikacji własnego ciała, poczucia przynależności wszystkich części ciała do jednej całości, określania granic ciała, strukturalizowania przestrzeni wokół ciała i organizowania czasu. Umożliwia określenie tego, co: przed-za, z prawej-z lewej, nad-pod, w górze-w dole, wysoko-nisko, zaraz-potem itd. Somatognozja ma istotne znaczenie m.in. dla rozwoju umiejętności czytania i pisania, ale też dla ustalania relacji społecznych oraz pozytywnego stosunku do własnej osoby. Jest traktowana jako typowy przykład integracji neuropsychologicznej w OUN – integracji pomiędzy wymiarem neurologicznym (schemat ciała) a psychologicznym (obraz JA).

Pomiędzy 3 a 7 rokiem życia ulegają mielinizacji również połączenia wzgórzowo-korowe, dzięki którym informacja dociera z obwodu do kory mózgowej i zostaje poddana procesowi uświadomienia, co umożliwia kontrolowanie naszych zachowań np. zachowań ruchowych. Ponadto, wyniki badań wskazują, że zakończenie mielinizacji szlaku wzgórzowo-korowego jest konieczne dla pojawienia się zdolności do czytania i pisania. Najdłużej, bo u niektórych osób nawet do 30 roku życia, trwa mielinizacja śródkorowych dróg asocjacyjnych.

Używanie określonego szlaku nerwowego przyspiesza tworzenie się otoczki

¹⁵ Kułakowska Z., Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji, Lublin 2003.

¹⁶ Kułakowska Z., Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji, Lublin 2003; Eliot L., Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia. Poznań 2003.

mielinowej i wzmacnia połączenia synaptyczne. Dlatego czynności się powtarza, ćwiczy, utrwała, automatyzuje, czyli „wpisuje” w mózg określony schemat neuronalny warunkujący poprawne wykonanie tych czynności. Ponadto, w ciągu pierwszych 4 lat życia następuje intensywny wzrost liczby i wielkości dendrytów – kształtuje się sieć nerwowa. Jest to podstawą rozwoju coraz bardziej złożonych funkcji m.in. myślenia abstrakcyjnego i języka. Jednocześnie, dendryt jest elementem komórki nerwowej najbardziej podatnym na stymulację środowiskową (sensoryczną i emocjonalną). Innymi słowy, zakres i czas trwania stymulacji (nabywanie doświadczeń) decyduje o liczbie rozgałęzień dendrytowych. Ustanie stymulacji przyczynia się do zahamowania procesu rozgałęziania się sieci neuronalnej¹⁷. Ma to znaczenie zarówno w przypadku prawidłowo rozwijającego się mózgu, jak i w przypadku mózgu wczesnie uszkodzonego – zwłaszcza, jeśli uszkodzenie jest na tyle nieznaczne, że aż trudne do określenia i zlokalizowania (*mikrouszkodzenia OUN*). Również Cieszyńska¹⁸, powołując się na pracę Löwe¹⁹, pisze, że tworzenie się rozgałęzień dendrytowych w mózgu i powstawanie synaps jest w 70-75% zaprogramowane genetycznie, a około 25% rozgałęzień i synaps – i to warunkujących najwyższe osiągnięcia – powstaje tylko pod wpływem odpowiednich bodźców zmysłowych. Podkreśla też, że deficyt połączeń można wyrównywać do 3-4 roku życia.

Wydaje się, zatem, że w procesie terapii *specyficznych zaburzeń mowy i języka* istotniejszy, aniżeli domniemywanie przyczyn danego stanu, jest jak najbardziej szczegółowy przegląd objawów i opracowanie adekwatnego do nich programu naprawczego.

Zamiast zakończenia

Zasady rzetelnej diagnozy²⁰ zakładają stałe jej weryfikowanie i indywidualizowanie oraz elastyczność w doborze metod i rodzaju prób. Podobny postulat dotyczy programu terapii. Jest to jednocześnie jeden z ważniejszych sposobów likwidowania wątpliwości, co do trafności oceny procesów rozwoju mowy i wyboru określonych procedur diagnostyczno-terapeutycznych.

¹⁷ Tamże: Kułakowska Z. 2003.

¹⁸ Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000.

¹⁹ Löwe A., *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, Warszawa 1995.

²⁰ Siwek S., Herzyk A., *Diagnoza kliniczna dzieci z organiczną genezą nieprawidłowego rozwoju*, [w:] *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, (red.) Borkowska A., Szepietowska E. M., Lublin 2000, s. 241-256.

Bibliografia:

- Cieszyńska J.: Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, Kraków 2000.
- Eliot L.: Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia. Poznań 2003.
- Jastrzębowska G.: Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy, [w:] Logopedia. Pytania i odpowiedzi – podręcznik akademicki, (red.) Gałkowski T., Jastrzębowska G., Opole 1999, s. 309-365.
- Jastrzębowska G.: Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 69-84.
- Jastrzębowska G.: Z metodologii opisu alalii (afazji, dysfazji rozwojowej), [w:] Zaburzenia mowy, (red.) Grabias S., Lublin 2002, s. 323-350.
- Herzyk A.: Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii, Lublin 1992.
- Herzyk A.: Taksonomia afazji, [w:] Logopedia 28, 2000, s. 85-104.
- Herzyk A.: Wariantywność przejawów afazji. Problem teoretyczny i diagnostyczny, [w:] Zaburzenia mowy, (red.) Grabias S., Lublin 2002, s. 280-300.
- Kaczmarek L.: Kształtowanie się mowy dziecka, Poznań 1953.
- Kielar-Turska M.: Mowa dziecka. Słowo i tekst, [w:] Rozprawy habilitacyjne 161, Kraków 1989.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, Kraków – Warszawa 2000.
- Kordyl Z.: Psychologiczne problemy afazji dziecięcej, Warszawa 1968.
- Krajna E.: 100-wyrazowy Test Artykulacyjny, w druku.
- Kułakowska Z.: Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji, Lublin 2003.
- Siwek S., Herzyk A.: Diagnoza kliniczna dzieci z organiczną genezą nieprawidłowego rozwoju, [w:] Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka, (red.) Borkowska A., Szepietowska E. M., Lublin 2000, s. 241-256.
- Zaleski T.: Klasyfikacja zaburzeń mowy, [w:] Diagnoza i terapia zaburzeń mowy (red.) Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T., Lublin 1993, s. 47-50.
- Zarębina M.: Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka, Kraków 1980.

dr Joanna Gruba

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski

Publiczne Przedszkole w Pilchowicach

Wykorzystanie programów komputerowych w terapii logopedycznej

Wprowadzenie

Wykorzystanie komputera w terapii logopedycznej nie jest już dzisiaj rzadkością. Technologia informacyjna dynamicznie wyznacza standardy współczesnej terapii.

Obecnie logopedzi coraz częściej i coraz chętniej sięgają do komputera jako wartościowego narzędzia wspierającego ich pracę. Opracowuje się coraz więcej programów, które z powodzeniem można wykorzystać w terapii osób z zaburzeniami w komunikowaniu się. Rynek programów edukacyjnych i terapeutycznych przeznaczonych dla dzieci jest bardzo szeroki. Jednak w jaki sposób logopeda może ocenić przydatność programów komputerowych w terapii? Jakie cechy powinien posiadać dobrze skonstruowany program terapeutyczny? W jakich obszarach logopedzi mogą wykorzystywać komputer? Na te oraz inne pytania dotyczące wykorzystania komputera w terapii postaram się odpowiedzieć w tym opracowaniu.

1. Obszary wykorzystania komputera w logopedii

Wykorzystanie komputera w praktyce logopedycznej to stosunkowo nowy obszar zastosowań komputerów. Dzieci bardzo chętnie pracują z programami komputerowymi, potrafią dłużej skoncentrować uwagę, starają się dokładnie wykonywać ćwiczenia i polecenia podawane „przez komputer”, szybciej nabywają sprawności manualnych i wzrokowych¹. J. Łaszczyk pisze: „O tym jak wielka jest siła aktywizująca tego środka, niech świadczy przykład upośledzonego dziecka autystycznego, z którym wychowawcy nie mogli nawiązać kontaktu bezpośrednio, a który to kontakt został osiągnięty stosunkowo łatwo za pośrednictwem komputera”².

Prowadzone badania nad prawidłowościami funkcjonowania ludzkiego mózgu wykazują, że w procesach nauczania-uczenia się największą rolę spełniają receptory wzroku i słuchu. Przeciętnie człowiek poprzez receptor wzroku przyswaja wiedzę w 83%, słuchu w 11%,

¹ Gruba J., Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich, Kraków 2001.

² Łaszczyk J., Komputer w kształceniu specjalnym, Warszawa 1998.

natomiast poprzez pozostałe receptory jest w stanie przyswoić wiedzę w 6%³. Tak więc uczenie się jest procesem wielozmysłowym. Związane z tym jest następujące stwierdzenie:

słyszę – łatwo zapominam,
słyszę i widzę – zwykle pamiętam,
słyszę, widzę i wykonuję – pamiętam i rozumiem.

Tylko dzięki komputerowi można połączyć dźwięk z wizją oraz możliwością działania. Wykorzystanie edukacyjnych aplikacji multimedialnych pozwala na opanowanie skomplikowanych partii materiału dwukrotnie szybciej niż metodami tradycyjnymi, a wiadomości są znacznie lepiej przyswojone i zapamiętane⁴. Ponadto badania L. G. Adamsa⁵ dotyczące wykorzystania multimediiów w nauczaniu wskazują, że:

- skuteczność nauczania jest o 56% wyższa,
- zrozumienie tematu jest o 50-60% wyższe,
- nieporozumienia przy przekazywaniu wiedzy są rzadsze o 20-40%,
- oszczędność czasu jest rzędu 38-70%,
- tempo uczenia się jest szybsze o 60%,
- zakres wiedzy przyswojonej jest o 25-50% większy.

Główną cechą multimediiów jest nie tylko nadawanie informacjom bardzo atrakcyjnej i urozmaiconej formy, ale również to, że uczenie staje się bardziej zajmujące zwłaszcza dla pokolenia wychowanego na telewizji. Dzięki nim dzieci stają się bardziej zaangażowane i aktywne na zajęciach.

Wykorzystanie komputera w terapii powinno zwiększyć efektywność działań terapeutycznych i zapewnić maksymalną indywidualizację pracy (poprzez dostosowanie parametrów programów do indywidualnych potrzeb dziecka), bo przecież każde dziecko ma inną osobowość i pracuje w innym tempie. Taka forma pracy powinna zapewnić dziecku komfort psychiczny.

Komputer nie zdenerwuje się pomimo kolejnych potknięć ucznia. Nie będzie śmiał się nawet z największego błędu oraz powtórzy wielokrotnie to samo zadanie, gdy zajdzie taka potrzeba, nie irytując się jak człowiek. Nauka przy jego pomocy staje się bardziej przyswajalna dla dziecka. To, że komputer nie wystawia oceny, powoduje, że dziecko może pracować przy jego pomocy bez stresu. Niebanalny staje się tutaj także aspekt wychowawczo-

³ Meyer G., *Cybernetyka a proces nauczania*, Warszawa 1969, s. 52.

⁴ Łasiński G., *Sztuka prezentacji*, Poznań 2000.

⁵ Adams G., *Why Interactive?* In *Multimedia & Wideodisc*. Minitor 1993.

dydaktyczny, bo sam komputer jest wymagającym, konsekwentnym i nieprzekupnym partnerem w terapii. Poza tym wiele dzieci tylko na zajęciach terapeutycznych ma kontakt z tym nowoczesnym urządzeniem, a wiele innych tylko tutaj może zobaczyć jego właściwe wykorzystanie⁶. Ponadto, dzięki komputerowym programom multimedialnym możliwe jest pokazanie tych obszarów rzeczywistości, które są niedostępne bezpośredniej obserwacji. W logopedii może to być np. obraz fali dźwiękowej czy animacje pokazujące powstawanie głosek.

Obszary związane z wykorzystywaniem oprogramowania terapeutycznego można podzielić na: 1) wykorzystanie komputera w pracy terapeutycznej z dzieckiem, 2) wykorzystanie komputera jako narzędzia w warsztacie pracy logopedy.

Do zastosowań wspierających pracę terapeutyczną należy:

1. wykorzystanie standardowego oprogramowania systemowego do rozwijania sprawności intelektualnych, manualnych, słuchowych i spostrzeżeń u dzieci,
2. wykorzystanie specjalistycznych programów edukacyjnych i terapeutycznych do korygowania różnego rodzaju zaburzeń,
3. wykorzystanie programów komputerowych jako nagrody dla dziecka za wysiłek wniesiony podczas ćwiczeń logopedycznych,
4. wykorzystanie urządzeń peryferyjnych jako narzędzi umożliwiających komunikowanie się osób niepełnosprawnych ruchowo. Można tu wykorzystywać myszy nagłowne, nakładki na klawiatury, tablety oraz inne urządzenia umożliwiające pracę osobom niepełnosprawnym przy komputerze,
5. tworzenie prezentacji multimedialnych przy użyciu prostego oprogramowania, np. Microsoft Power Point czy OpenOffice Impress, według własnych potrzeb i wykorzystanie ich w terapii dzieci.

Do obszarów wspierających pracę logopedy przy wykorzystaniu komputera należą:

1. przygotowanie pomocy logopedycznych – testów, obrazków, tekstów, uzupełnianek wykorzystywanych następnie w postaci wydrukowanej. Pomoce takie raz przygotowane i zachowane na twardym dysku można wielokrotnie drukować dla wielu dzieci. Poza tym technika komputerowa pozwala na wykonanie ich precyzyjnie i estetycznie,
2. prowadzenie komputerowej bazy pacjentów, rejestrowanie wizyt, zapisywanie przy pomocy komputera wyników diagnozy logopedycznej, postępów terapii itd. Do dziś nie powstał jeszcze ogólnopolski program rejestrujący tego typu działalność, natomiast wiele osób przygotowuje według własnych potrzeb i swoich możliwości narzędzia

⁶ Por. Juszczak St., Podstawy informatyki dla pedagogów, Kraków 1999, s. 163.

usprawniające działanie gabinetu logopedycznego,

3. wykorzystywanie Internetu do wyszukiwania i gromadzenia informacji o tematyce logopedycznej, komunikowanie się z innymi specjalistami przy pomocy poczty elektronicznej, rozwój zainteresowań poprzez uczestnictwo w forach dyskusyjnych,
4. zastosowanie komputera do pokazu filmów o tematyce specjalistycznej.

Opisując obszary wykorzystania komputera w praktyce logopedycznej, świadomie pominęłam obszar diagnozowania. Komputer nawet z najdoskonalszym programem nie zastąpi logopedy z jego bogatym doświadczeniem i rozległą wiedzą. Podczas diagnozy najważniejszy jest słuch, wzrok, wiedza, a także często intuicja badającego. Komputer może jedynie wspomóc diagnozowanie w pewnych obszarach np. podczas badania słuchu lub podczas diagnozy osób niepełnosprawnych, kiedy wykorzystywane są urządzenia peryferyjne.

1.1. Klasyfikacja programów komputerowych wykorzystywanych w praktyce logopedycznej

Istnieje wiele klasyfikacji oprogramowania komputerowego. Poniżej przedstawiony został podział programów komputerowych wykorzystywanych w praktyce logopedycznej.

1. **Programy logopedyczne.** Są to specjalne programy opracowane w celu korygowania zaburzeń mowy u dzieci. Wśród programów logopedycznych najliczniejszą grupę stanowią programy do terapii dyslalii. Istnieją również programy komputerowe do terapii jąkania oraz afazji. Wiele z wymienionych programów logopedycznych można przystosować do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo lub opóźnionym rozwojem mowy.
2. **Programy edukacyjne.** Są to programy wspomagające nauczanie poszczególnych przedmiotów: języka polskiego, matematyki, plastyki, muzyki i innych. Przeznaczone są głównie dla młodego użytkownika komputera. Oferta programów edukacyjnych wspierających nauczanie dla małych dzieci jest ogromna. Znalazłam 103 programy, które można wykorzystać do wspomagania nauczania dzieci. Większość programów można wykorzystać w pracy logopedycznej.
3. **Programy użytkowe.** Są to przede wszystkim różnego rodzaju aplikacje zaprojektowane w celu ułatwienia pracy zawodowej. Programy użytkowe można podzielić na programy przeznaczone dla:

- dorosłych: Word, Acces, Power Point, Excel, bądź ich freewerowe odpowiedniki, np. pakiet OpenOffice,
- dzieci: są to prostsze odpowiedniki programów dla dorosłych. Zaliczyć do nich można głównie aplikacje systemowe, np. Paint, Write.

Logopedyczne i edukacyjne programy komputerowe wykorzystywane w pracy terapeutycznej mogą mieć postać zabaw, gier lub ćwiczeń. Zabawy komputerowe są przede wszystkim wprowadzeniem do właściwego procesu terapii. Nie realizują bezpośrednio celów terapeutycznych i nie stawiają przed dzieckiem żadnych specjalnie określonych zadań do wykonania. Zabawy komputerowe są adresowane prawie wyłącznie do dzieci młodszych.

Ćwiczenia komputerowe są to programy realizujące wprost określone cele terapeutyczne. Są one najczęściej prostymi adaptacjami ćwiczeń tradycyjnych. Jednakże na ogół forma ćwiczenia komputerowego, dzięki połączeniu grafiki, dźwięku, animacji, może daleko odbiegać od formy tego ćwiczenia w postaci tradycyjnej. Dzięki wykorzystaniu komputera istnieje możliwość prawie nieograniczonego kształtowania formy ćwiczenia co przesądza o atrakcyjności programów komputerowych w porównaniu z innymi mediami.

Gry komputerowe są programami, w których cele edukacyjne są realizowane w sposób pośredni. Podczas pracy z grą komputerową dziecko nabywa sprawności manualnych, spostrzeżeniowych, kształci refleks, ćwiczy koncentrację uwagi⁸.

Przedstawiony podział programów jest bardzo uproszczony. Granice oddzielające zabawę komputerową od ćwiczenia, ćwiczenie od gry, zabawę komputerową od gry nie są ściśle wyznaczone. Ponadto interwencja terapeuty, jego innowacyjne, twórcze podejście do terapii może zmienić charakter wykonywanego programu. Można także przez ograniczenie stosowanych środków zredukować całkiem „dorosły” program użytkowy do zabawy komputerowej.

2. Ocena komputerowego oprogramowania terapeutycznego

Programy terapeutyczne są przeznaczone dla szczególnego odbiorcy. Często jest nim dziecko przejawiające różnego rodzaju deficyty. Niejednokrotnie jest to dziecko nie potrafiące jeszcze czytać i pisać, posiadające niewielkie umiejętności w posługiwaniu się komputerem. Dlatego też, oprócz poprawności metodycznej i merytorycznej, programy te powinny spełniać dodatkowe wymagania.

W praktyce logopedycznej bardzo duże znaczenie ma prowadzenie terapii w spokojnym tempie, z powolnym stopniowaniem trudności. Nie wolno dopuścić do

⁸ Por. Łaszczyk J., Komputer w kształceniu specjalnym, Warszawa 1998.

forsowania tempa nauki, zwłaszcza w stadium elementarnym. Tempo to powinno być stale dopasowywane do stopnia rozwoju poszczególnych dzieci oraz ich możliwości. Każdy szczegół musi być dobrze utrwalony, a metody pracy terapeutycznej dobrze przemyślane.

Z reguły ćwiczenia logopedyczne należy powtarzać wielokrotnie, aby dzieci mogły w pełni je opanować, zanim otrzymają nowy materiał. Dla dzieci jest to praca trudna i żmudna, dlatego ćwiczenia należy urozmaicać, by nie były one jednostajne. Muszą być także wprowadzane różnego rodzaju ćwiczenia uzupełniające. W tym celu należy wykorzystywać różnorodne media dydaktyczne, zarówno proste jak i złożone.

Od wielu lat programy komputerowe dla małych dzieci oraz praca dzieci z komputerem znajdują się w kręgu moich zainteresowań badawczych. Analizując programy komputerowe można wyodrębnić właściwości, które powinny charakteryzować dobrze skonstruowany program. Są to:

1. Prosta obsługa. Prowadzone obserwacje małego dziecka podczas pracy z komputerem wskazują, że łatwiej młodemu użytkownikowi komputera sterować kursorami strzałek na klawiaturze niż używać kursora myszy. Wykorzystanie myszki wymaga od dziecka bardzo precyzyjnych ruchów ręki, trafienia na obiekt oraz kliknięcia. Jest to operacja trudna szczególnie wtedy, gdy mamy kolorowy program na ekranie monitora, a kursor myszy ma standardową postać małej strzałki.

2. Prosta fabuła gry. Jest to bardzo ważna cecha programu terapeutycznego, gdyż podczas pracy z programem komputerowym najistotniejsze jest ćwiczenie zaburzonej funkcji a nie nauka obsługi programu. Zatem w programach logopedycznych preferowana jest prosta konstrukcja oraz jasno określony cel zadania.

3. Brak ograniczeń czasowych. Umożliwia on dziecku pracę we własnym tempie. Ograniczenia czasowe mogą być narzucane w grach strategicznych, ale nie w programach wykorzystywanych do terapii logopedycznej wymagających opanowania, koncentracji, logicznego myślenia, ćwiczenia sprawności językowych itd. Do kolejnego ćwiczenia w programie powinno się przechodzić po poprawnym wykonaniu ćwiczenia bieżącego. To terapeuta bądź pacjent powinien narzucać tempo wykonywania poszczególnych ćwiczeń.

4. Rejestracja postępów pacjenta. Funkcja ta umożliwia lepszą kontrolę postępów pacjenta. Rejestracja może przybrać format plików dźwiękowych bądź statystycznych.

5. Stopniowanie trudności. Cecha ta związana jest z dopasowaniem programu do możliwości pacjenta. Po opanowaniu ćwiczeń łatwiejszych, pacjent może przejść do ćwiczeń

o wyższym poziomie trudności. Wiele istniejących programów edukacyjnych (wykorzystywanych w terapii) posiada budowę liniową, co oznacza, że wszystkie zawarte w programie ćwiczenia mają jeden poziom trudności. Nie sprzyja to rozwojowi pacjenta.

6. Łączenie materiału terapeutycznego z zabawą. Jest to ważne szczególnie podczas pracy małych dzieci z programem komputerowym. Proste określenie zasad gry i jej cel są podstawą programów terapeutycznych. Program terapeutyczny może również zawierać pewne elementy rywalizacji dziecka z komputerem.

7. Reagowanie na błędy. Komputer powinien reagować dźwiękiem bądź słowem na nieprawidłowe rozwiązanie zadania przez dziecko, natomiast dziecko powinno mieć możliwość poprawienia błędu. Zaletą takiego rozwiązania jest to, że podczas pracy przy komputerze dziecko może dochodzić do prawidłowych rozwiązań na zasadzie prób i błędów.

8. Pozytywne wzmocnienia. Bardzo ważne jest chwalenie dziecka nawet za najmniejsze osiągnięcie. Rozbudowany system pochwał słownych w programie zachęca dziecko do podejmowania trudnych działań.

9. Zakończenie pracy z programem. W programie terapeutycznym powinna być możliwość zakończenia pracy w dowolnym momencie.

10. Dołączenie instrukcji obsługi i wymagań sprzętowych. Instrukcja taka pozwoli terapeutcie na szybsze i lepsze zrozumienie celu programu oraz pozwoli dostosować go do posiadanego sprzętu komputerowego.

11. Dołączenie wersji demonstracyjnej. Wersja demonstracyjna pozwala na zapoznanie się z możliwościami programu. Dzięki niej można zorientować się, czy program będzie odpowiadać wymogom terapeutycznym oraz czy będzie dostosowany do wieku i możliwości pacjentów.

Zakończenie

Wykorzystując komputer w terapii nie należy zapominać, że najważniejszą rolę pełni logopeda: diagnozuje pacjenta, ustala plan terapii, decyduje o podjęciu kolejnych kroków w terapii oraz dobiera media dydaktyczne niezbędne do terapii. Komputer jest jednym z nich a dzięki możliwości interakcji z pacjentem skutecznie oddziałuje na rozwój wielu sprawności.

Należy pamiętać również, że zajęcia z wykorzystaniem komputera powinny być bardzo starannie przemyślane. Terapeutyczny program komputerowy można wykorzystać na zajęciach w części wprowadzającej, w części właściwej oraz w części podsumowującej zajęcia. W każdej z wymienionych sytuacji terapeutycznych zmienia się rola logopedy, gdyż program komputerowy przejmuje za niego część obowiązków: sprawdza i poprawia

wykonane ćwiczenia, zadaje kolejne ćwiczenia do wykonania, chwali za poprawne rozwiązanie zadań.

Istotnym walorem programów komputerowych jest nie tylko ich atrakcyjność dla dziecka, ale również i dla samego logopedy. Dzięki zastosowaniu multimediiów w terapii mogą oni znacznie zmniejszyć wysiłek głosowy, co ma niebagatelne znaczenie przy wykonywaniu zawodu. Ponadto wykorzystanie komputera w terapii przyczynia się do poprawy wizerunku zawodowego logopedy, gdyż dzięki niemu logopedia kojarzona jest z nowoczesną nauką wywołującą pozytywne zmiany w zachowaniu językowym dziecka.

Prowadzenie zajęć terapeutycznych z wykorzystaniem komputera jest wyzwaniem dla logopedy, który musi być nie tylko dobrym terapeutą, ale równocześnie musi posiadać dużą wiedzę i umiejętności w pracy z tym nowoczesnym medium dydaktycznym.

Bibliografia

Adams G., Why Interactive? In Multimedia & Videodisc. Minitor 1993.

Gruba J., Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich, Kraków 2001.

Juszczak St., Komunikacja człowieka z mediami, Śląsk, Katowice 1998.

Juszczak St., Podstawy informatyki dla pedagogów, Kraków 1999.

Łasiński G., Sztuka prezentacji, Poznań 2000.

Łuszczak J., Komputer w kształceniu specjalnym, Warszawa 1998.

Meyer G., Cybernetyka a proces nauczania, Warszawa 1969.

Strykowski W., Media w kulturze i edukacji – szanse i zagrożenia, [w:] Mat. z Konferencji, Audio-video, TvSat w kulturze i oświacie, Tarnów 5-10.10.1994.

Zaczyński-Zaczek K., Środki dydaktyczne w szkole, [w:] Propedeutyka dydaktyki medialnej, Warszawa 1990.

mgr Karol Pawlas

Placówki Oświatowe Gminy Marklowice

e – mail Charles8@interia.pl

Autyzm – etiologia i objawy

Pierwszy kliniczny obraz dziecka autystycznego zawdzięczamy J. Itardowi, który zajął się edukacją „dzikiego” chłopca, znalezionego w lasach Aveyron we Francji pod koniec XVIII wieku.¹

Leo Kanner w 1943 roku wyodrębnił grupę dzieci z autyzmem jako osobną kategorię diagnostyczną. Ten pracujący w Baltimore pediatra austriackiego pochodzenia od 1938 roku prowadził obserwację dzieci, które jego zdaniem zachowywały się w bardzo odmienny, trudny do sklasyfikowania i fascynujący sposób.

W 1943 roku w artykule pt. „*Autistic disturbances of affective contact*” opisał przypadki jedenaściorga dzieci, które spełniały kryteria wyodrębnionego przez niego autyzmu wczesnodziecięcego (*early infantile autism*).²

Termin autyzm (*autos*, gr. *sam*) został wcześniej wprowadzony w psychiatrii przez Eugeniusza Bleulera w 1911 roku, jako określenie jednego z osiowych objawów schizofrenii. Oznaczał on zamknięcie się we własnym świecie i rozluźnienie dyscypliny logicznego myślenia. Określenie „*autyzm*” używane w dwóch różnych znaczeniach, jako objaw osiowy lub nazwa zespołu, było powodem wielu nieporozumień.³

Uta Frith uważa, że terminy takie jak „*early infantile autism*” lub używany w Wielkiej Brytanii „*early childhood autism*” nie powinny być używane, ponieważ sugerują, iż zaburzenie to występuje tylko w okresie dzieciństwa. Sama proponuje termin „*Autyzm*” przez duże A.⁴

Sama treść pojęcia „*autyzm*” jest ciągle rozważana i modyfikowana (ang. *autism*, fr. *autisme*, niem. *autismus*, łac. *autismus*) oznacza myślenie niepoznawcze, oderwane od rzeczywistości, całkowicie uzależnione od chwilowych, aktualnych potrzeb dziecka, jego skłonności, pragnień, upodobań, lęków i nastrojów.⁵

Według Autism Society of America z Chicago autyzm jest zaburzeniem rozwojowym,

¹ Brauner A., Brauner F., Dziecko zagubione w rzeczywistości: Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach, Warszawa 1993, s.16.

² dz. cyt., s. 84 - 99

³ Bobkovicz – Lewandowska L., Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii, Kraków 2000, s. 11.

⁴ Frith U., Autyzm, Świat Nauki VIII 1993, s. 58 – 65.

⁵ Pecyna M. B., Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej, Warszawa 1999, s. 121.

które najczęściej ujawnia się w ciągu pierwszych trzech lat życia jako rezultat zaburzenia neurologicznego, które oddziałuje na funkcje pracy mózgu.⁶

T. Gałkowski określa autyzm dziecięcy jako rozległe zaburzenie rozwojowe o charakterze kompleksowego syndromu z wieloma symptomami, nie w pełni jeszcze opisanymi. Zaburzenie to jest wysoce zróżnicowane i wielopostaciowe. Nie ma dwóch takich samych dzieci dotkniętych autyzmem.⁷ Autyzm i jego pochodzenie, jak podaje statystyka, występują raz na 500 osób i cztery razy częściej u chłopców niż u dziewczynek. Dochody, stopa życiowa czy wykształcenie rodziny nie mają żadnego wpływu na występowanie autyzmu.⁸ Autyzm ma wpływ na rozwój mózgu w sferach rozumowania, kontaktów socjalnych i porozumiewania się. Dzieci i dorośli z autyzmem najczęściej mają kłopoty z komunikacją w grupie. Zaburzenia utrudniają im porozumiewanie z innymi oraz stosunek do świata zewnętrznego.

Chorzy mogą wykonywać te same ruchy ciała (np. machanie ręką, kołysanie się, kręcenie się wokół własnej osi), nietypowo reagować na ludzi, ujawniać silne przywiązanie do przedmiotów czy sprzeciwiać się jakimkolwiek zmianom w rutynie. W niektórych przypadkach może występować agresja lub autoagresja.

Autyzm według ASA⁹ jest często określany jako zaburzenie spektralne, co oznacza, że charakterystyka i objawy autyzmu mogą objawiać się dużą różnorodnością połączeń, od lekkich do ciężkich. Pomimo iż autyzm określany jest jako specyficzne zaburzenie zachowania, to jednak chore dzieci i dorośli mogą okazywać różne kombinacje zachowań w różnym stopniu nasilenia.

W klasyfikacji DSM – IV (klasyfikacje zaburzeń rozwoju psychicznego opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, wersja IV z roku 1994) bezpośrednio po zaburzeniach autystycznych przedstawione zostały zaburzenia Retta¹⁰ z charakterystycznymi zmianami neurodegeneracyjnymi opisanymi przez M. Retta w 1996 roku. Ujawniają się one u dziewcząt po okresie prawidłowego rozwoju prenatalnego – między 6 a 12 miesiącem życia – utratą nabytych umiejętności psychoruchowych, zahamowaniem rozwoju kontaktu emocjonalnego, brakiem postępu w rozwoju czaszki, nabywaniem objawów patologicznych, np. stereotypów ruchowych, postępującym w dalszym etapie upośledzeniem ruchowym

⁶ Autism Society of America, <http://www.autism-society.org> źródło; Internet 2003

⁷ Gałkowski T., Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym, Warszawa 1995, s. 10.

⁸ Peeters T., Autyzm, (Opleidingscentrum Autisme – vzw – Anvers), Gdańsk 1996, s. 39.

⁹ Autism Society of America, <http://www.autism-society.org> źródło; Internet 2003.

¹⁰ Gałkowski T., Kossewska J., Autyzm wyzwaniem naszych czasów, Kraków 2001, s124.

z cechami zachowania autystycznego, narastającym zespołem pozapiramidowym i częstym występowaniem drgawek.¹¹ Cytowana klasyfikacja uwzględnia również zaburzenia Aspergera, opublikowane w 1944 roku przez Hansa Aspergera, psychiatrę z Wiednia, który opisał grupę nastoletnich chłopców z zaburzeniami w relacjach społecznych. Zwrócił uwagę na brak u nich kontaktu wzrokowego, ubogą ekspresję mimiczną i występowanie wielu stereotypowych ruchów.

Obecnie zespół Aspergera obejmuje osoby, u których nie stwierdzono istotnego opóźnienia w mowie i rozwoju czynności poznawczych, a które spełniają pozostałe kryteria autyzmu (dotyczące relacji społecznych i stereotypowych wzorców zachowań i zainteresowań).¹² Większość znawców (A. i F. Brauner¹³, E. Schopler¹⁴, O. I. Lovaas¹⁵, C. Delacato¹⁶, T. Gałkowski¹⁷) zgadza się ze stwierdzeniem, że nie istnieje typowy rodzaj lub typowa osoba autystyczna. Różnice w zachowaniu dzieci są bardzo subtelne, a zdiagnozowanie autyzmu jest możliwe tylko wtedy, gdy występuje odpowiednia ilość zachowań niewłaściwych dla danej grupy wiekowej.

Naukowcy szukają wytłumaczenia przyczyn występowania autyzmu. I chociaż nie ma jak na razie jednej odpowiedzi, współczesne badania łączą autyzm z biologicznymi i neurologicznymi strukturami mózgu. MRI i tomografia wykazują nieprawidłowości w budowie mózgu, z wyraźnymi różnicami w rejonach mózdzku. W niektórych rodzinach zauważa się powrót choroby, co może sugerować, iż istnieje genetyczna podstawa autyzmu, ale jak do tej pory nie odkryto genu odpowiedzialnego za autyzm¹⁸.

Wiele dawniej podawanych powodów autyzmu zostało obalonych, mimo to autyzm wciąż jeszcze ciągnie za sobą ciężary mrocznej przeszłości. A przecież autyzm nie jest chorobą psychiczną. Autystyczne dzieci nie są „niegrzeczne”. Autyzm nie jest spowodowany złym wychowaniem.

Mimo trudności w funkcjonowaniu społecznym, izolowania się od świata i „dziwnych” dla otoczenia zachowań – około 20 % dzieci autystycznych wykazuje normalny poziom umysłowy, a kilka procent przejawia wybitne zdolności (np. matematyczne, muzyczne itp.). Jedno dziecko na tysiąc ma postać klasyczną autyzmu (tzw. autyzm głęboki),

¹¹ M. B. Pecyna, Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej. Warszawa 1999 s. 124

¹² Bobkowicz – Lewandowska L., Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii, Kraków 2000, s. 12.

¹³ Brauner A., Brauner F., Dziecko zagubione w rzeczywistości: Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach, Warszawa 1993.

¹⁴ Schopler E., Reichler R., Lansing M., Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów, Gdańsk 1995.

¹⁵ Lovaas O. I., Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo, Warszawa 1993.

¹⁶ Delacato C. H., Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko, Warszawa 1995.

¹⁷ Gałkowski T., Czy dzieci autystyczne mają świadomość tego, że inni czują i myślą? [w:] Dziecko Autystyczne, 2/97.

¹⁸ Autism Society of America, <http://www.autism-society.org> źródło; Internet 2003.

zaś jedno na 250 wykazuje pewne autystyczne zachowania. Trzy, cztery razy częściej występuje u chłopców niż u dziewczynek. W Polsce żyje kilkanaście tysięcy dzieci autystycznych.

Dzieci autystyczne żyją w innym świecie, według własnych zasad. Zazwyczaj dziecko autystyczne na początku swego życia rozwija się normalnie. I nagle – zwykle w pierwszych trzech latach życia – jego rozwój zatrzymuje się. Jakby wybierało życie w innej rzeczywistości, w której nie trzeba kontaktować się z innymi. Dziecko przestaje chwytać przedmioty czy wodzić oczami za zabawkami. Pojawiają się typowe dla autyzmu sztywne, stereotypowe ruchy, równomiernie uderza ono ręką w ścianę. Przestaje się uśmiechać, nie reaguje na znane mu osoby, nie mówi. Czasem zaczyna też poruszać się w nieskoordynowany sposób. Wszelkie próby nawiązania kontaktu, przytulenia, pogłaskania to naruszanie granic jego świata. Dziecko tkwi w swej skorupie, „schowane” przed wszystkimi. Im bardziej próbuje się je przytulić, tym bardziej się broni – odpycha, drapie, szamocze. Bywa, że w złości okłada matkę pięściami. Pluszowe przytulanki nie budzą w nim żadnego zainteresowania. Godzinami za to potrafi bawić się samochodzikiem, klockami, skupiając się na szczegółach konstrukcji. Nie bawi się w dom, sklep czy szkołę – odrzuca zajęcia związane z naśladowaniem dorosłych, bo nie potrafi zrozumieć uczuć i zachowań społecznych. Odgradza się od tego co niezrozumiałe i obce – w swoim świecie tworzy własne zasady. Jeśli mówi - to wymyślonym pseudojęzykiem. Dzieci autystyczne lubią w kółko powtarzać jedną frazę np. fragment telewizyjnej reklamy. Typowym objawem autyzmu jest przywiązanie do rytuałów. Dziecko porusza się tą samą trasą w mieszkaniu, codziennie rano mówi te same zdania, ubiera się według stałego planu.

Nie ma jednoznacznego wytłumaczenia, skąd się bierze autyzm. Przyczynę tego schorzenia upatruje się w zmianach w mózgu, które nastąpiły jeszcze w życiu płodowym. Często występowanie autyzmu łączy się z upośledzeniem umysłowym. Zaburzenia rozwoju są spowodowane ośrodkowym uszkodzeniem mózgu. Im większe uszkodzenie, tym poważniejszy niedorozwój umysłowy i większe prawdopodobieństwo wystąpienia autyzmu. Jeśli jednak uszkodzony jest tylko ów krytyczny dla autyzmu obszar, dziecko autystyczne nie będzie upośledzone intelektualnie. Ten rodzaj autyzmu określa się mianem „autyzmu inteligentnego” (zespół Aspergera)¹⁹. Dzieci dotknięte nim zadziwiają niesamowitymi zdolnościami. Często cechuje je doskonała, „fotograficzna” pamięć. Dzieci autystyczne nie

¹⁹ Autism Society of America, <http://www.autism-society.org> źródło; Internet 2003.

bawią się z rówieśnikami, nie nawiązują przyjaźni. Funkcjonują pojedynczo. Tak się czują najbezpieczniej i nie chcą zmian. Wszystkie metody terapii sprowadzają się do jednego – sprawić, by dziecko zechciało skontaktować się ze światem.²⁰ Pierwszym etapem jest zwykle umożliwienie mu takiego zetknięcia z rzeczywistością, które nie będzie dla niego przykre. Zadanie to jest bardzo trudne. Drugi etap to nawiązanie kontaktu z dzieckiem i poszukiwanie takiej formy, która nie zostanie przez nie uznana za bolesną czy przykrą. Czasem trzeba zrezygnować z mowy rozumianej jako wypowiedzianie słów. Bywa, że narzędziami komunikacji stają się komputer, maszyna do pisania czy piktogramy. Przybliżanie dziecka do świata, wyciąganie go z tej pancernej szyby, za którą tkwiło, musi się odbywać stopniowo. Należy umiejętnie „dawkować” porcje rzeczywistości. Bardzo ważną sprawą w „oswajaniu” dziecka jest przekonanie go, że to od niego zależy, z kim, kiedy i jak będzie się komunikować. Dlatego najpierw uczy się je dotykać otoczenie, a dopiero później akceptacji dotyku innych. Powszechnie jest dla autystyków poczucie obcości własnego ciała, odczuwanie go jako czegoś sztucznego, niewładnego. Duże sukcesy odnosi też terapia przez kontakt ze zwierzętami. Delfiny, konie, koty i psy okazują się doskonałymi towarzyszami, nie stawiają wymagań, są cierpliwe i w pełni akceptują dziecko. Przy nich nie czuje się ono przytłoczone nadmiarem oczekiwań (jak to ma miejsce w kontaktach z ludźmi). W wielu ośrodkach na świecie (m. in. w Instytucie Natansona na Florydzie)²¹ jest prowadzona terapia z delfinami. Jest ona stosowana np. u osób mających kłopoty w komunikowaniu się z innymi. Często to, czego nie jest w stanie dokonać zespół terapeutów, udaje się koniowi lub psu. W terapii dzieci autystycznych można stosować tzw. ucisk kontrolowany. Urządzenie to nazywa się „poskrom”²². Wnętrze urządzenia składa się z dwóch obitych miękkim materiałem ścian, które uciskają tułów. Ta forma stymulacji działa na dzieci autystyczne pozytywnie. Pozbawiają się nadmiaru emocji i uspokajają. To tak, jakby dzięki temu uciskowi (dziecko może regulować jego siłę) otwierały się nieczynne dotąd kanały emocjonalne. Większość współczesnych dorosłych osób autystycznych nie była leczona lub była leczona nieodpowiednio.

Bibliografia

Autism Society of America, <http://www.autism-society.org>, źródło Internet 2003.

²⁰ Olechnowicz H., Wokół autyzmu Fakty skojarzenia refleksje, Warszawa 2004. s 68.

²¹ Autism Society of America, <http://www.autism-society.org> źródło Internet 2003.

²² Frith U., Autyzm, [w:] Świat Nauki, 8/93.

- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnycka M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Warszawa 1994.
- Błeszyński J., Echolalia i użycie zaimka „ja” w kształtowaniu się mowy dziecka z autyzmem, [w:] Dziecko Autystyczne, T. 5, 2/97
- Bobkowicz – Lewandowska L., Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii, Kraków 2000.
- Bogdanowicz M., Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa 1991.
- Brauner A., Brauner F., Dziecko zagubione w rzeczywistości: Historia autyzmu od czasów baśni o wrózkach, Warszawa 1993.
- Delacato C. H., Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko, Warszawa 1995.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –4th.edition 1994.
- Ferster C. B., Positive reinforcement and behavioral deficits in autistic children, [w:] Child Development, 32/61.
- Frith U., Autyzm, [w:] Świat Nauki, 8/93.
- Gałkowski T., Czy dzieci autystyczne mają świadomość tego, że inni czują i myślą? [w:] Dziecko autystyczne, T. V, 2/97.
- Gałkowski T., Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym, Warszawa 1995.
- Grandin T., Byłam dzieckiem autystycznym, Wrocław 1995.
- Hobson R.P., What is autism? [w:] Psychiatric Clinics of North America, 14/91.
- Jaklewicz H., Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza, przebieg, leczenie, Gdańsk 1993.
- Knill Ch., Dotyk i komunikacja, Warszawa 1995.
- Lovas O. I., Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo, Warszawa 1993.
- Lovas O. I., Smith T., A comprehensive behavioral theory of autistic children, [w:] Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry, 20/89.
- Maciasz A., Biadasiewicz M., Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera, Kraków 2000.
- Pecyna M. B., Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej, Warszawa 1999.
- Pecyna M. B., Rodzinne uwarunkowania zachowań dziecka w świetle psychologii klinicznej, Warszawa 1998.
- Peeters T., Autyzm, Gdańsk 1996.

Pisula E., Autyzm u dzieci, Warszawa 2000.

Pisula E., Autyzm. Fakty, wątpliwości, opinie, Warszawa 1993.

Prekop J., Mały tyran, Warszawa 1993.

Przetacznikowa M., H. Spionek, Wiek niemowlęcy. [w:] M. Żebrowska (red.), Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1996.

Schopler E., Reichler R., Lansing M., Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów, Gdańsk 1995.

Rozdział II. Praktyka logopedyczna

mgr Teresa Dzikowska

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowej Soli

Podyplomowe Studium Logopedyczne, Uniwersytet Zielonogórski

Analiza przypadku jako metoda badawczo–diagnostyczna. Autyzm

I. Prezentacja problemu

Różnorodne zaburzenia mowy, zarówno specyficzne jak i towarzyszące innym zaburzeniom rozwoju psychoruchowego wymagają od logopedów stałego rozwijania umiejętności diagnostycznych. Jedną z metod wykorzystywanych do diagnozy logopedycznej jest analiza przypadku. Analiza przypadku pozwala na całościowe podejście do problemu rozwoju mowy i języka. Ponadto pozwala na diagnozę dynamiczną, uwzględniającą zmiany w rozwoju spowodowane bądź stymulacją, bądź też działaniami terapeutycznymi. Jednym z coraz częściej pojawiających się problemów w diagnozie i terapii logopedycznej są zaburzenia rozwoju mowy wynikające z autyzmu. Zaprezentowany w niniejszym artykule przypadek dotyczy autyzmu dziecięcego.

II. Wywiad

Na spotkanie z logopedą zgłosiła się matka z dzieckiem w wieku 2 lat i 8 miesięcy. Rodziców niepokoi fakt, że chłopiec jeszcze nie mówi. Niepokojące są także niektóre zachowania dziecka. Jakub jest najmłodszym dzieckiem w rodzinie. Ma trzy starsze siostry w wieku: 5, 8 i 10 lat. Rodzina pełna, dobre warunki bytowe. Ojciec pracuje, matka zajmuje się domem. Nikt w rodzinie nie cierpi na poważną bądź przewlekłą chorobę. Dziewczynki rozwijały się prawidłowo, wczesnie mówiły, dobrze się uczą.

W czasie trwania ciąży i w okresie okołoporodowym nie wystąpiły zauważone przez rodziców choroby ani zakłócenia, które mogłyby mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka. Chłopiec dotąd nie chorował, nie miał żadnej infekcji, na jakie zwykle zapadają małe dzieci.

Do lekarza zgłaszany był tylko na wyznaczone bilanse zdrowia.

W pierwszym roku życia chłopiec rozwijał się prawidłowo.

Pod koniec pierwszego roku życia gaworzył, zaczął jakby mówić „tata”, ale raczej brzmiało to jak „tatatata”. Wypowiadał różne inne sylaby, ale nie stanowiły one nazw rzeczy ani przywołania, nie wyrażały też potrzeb dziecka. Potrzeby syna rodzice rozpoznawali po intonacji. Następnie dziecko zamilkło. Nie uczyło się nowych słów, nie naśladowało mowy, nie powtarzało dźwięków.

W tej chwili nie jest dzieckiem cichym, milczącym. Mówi do siebie w czasie zabawy, ale jest to mowa przypominająca gaworzenie, składa się z niezrozumiałych dla otoczenia dźwięków, ma bogatą melodię. Chłopiec nie powiedział jeszcze słów „mama”, „tata”, „baba” skierowanych do najbliższych, choć w jego gaworzeniu można je usłyszeć.

W jego zachowaniach jest wiele elementów niepokojących rodziców, których nie zaobserwowali u córek.

Sygnalizuje potrzeby fizjologiczne, potrzebuje przy nich pomocy rodziców lub sióstr, ale jest bardzo czysty.

Nigdy jeszcze sam nie podniósł jedzenia do ust ani ręką, ani sztućcami. Gdy jest głodny, przychodzi do rodziców i wskazuje na wybrany pokarm albo na lodówkę i prosi gestem, aby go nakarmić. Rodzice podejmowali próby skłonienia go do samodzielnego jedzenia, kładąc przed nim na talerzu ciastko albo przygotowując jogurt. Kiedy proszą, aby jadł samodzielnie, chłopiec rozpacza. To samo dotyczy picia - matka podtrzymuje kubek albo butelkę, której on nie dotyka. Nie przyjmuje pokarmów w kolorze czerwonym (kisiel, buraczki, marchewka), kiedy je widzi. Kiedy odwróci się jego uwagę, można go nimi nakarmić.

Bardzo źle znosi obecność nowych osób w domu. Jest wtedy osowiały, nieaktywny, ale bardzo lubi bawić się z ojcem i siostrami. Są to zabawy pełne śmiechu i aktywności ruchowej. Sam zachęca do zabawy swoje siostry, „zamecza” je zabawą w ganianego. Poszturchuje i pokazuje, żeby go gonić. Jest zły, kiedy zajmują się swoimi zadaniami. Potrafi niszczyć ich rzeczy, aby zwrócić na siebie uwagę. Nie unika kontaktu fizycznego, lubi baraszkowanie i podnoszenie do góry (zabawy z ojcem).

Patrzy na ekran telewizora, ale nie ogląda bajek. Czasem przez chwilę przystaje i patrzy, ale trwa to krótko i odchodzi do swoich zabaw.

Nie zaobserwowano, aby dążył do niezmienności otoczenia, ale bardzo długo nie mógł zaakceptować mamy, która po kąpieli wyszła z łazienki z ręcznikiem na głowie. Bał się jej, bardzo krzyczał, długo trwało, zanim zaakceptował mamę z turbanem (rodzice uczyli go takiego wizerunku mamy).

III. Obserwacja

Matka wchodzi do gabinetu z dzieckiem trzymanym na rękach. Po wejściu do gabinetu Jakub trzyma się matki, jest w nią wtulony twarzą. Matka siada z chłopcem na kolanach. Dziecko jest odwrócone plecami do terapeuty.

W czasie rozmowy logopedy z matką, prowadzonej przy stole, naturalnie przerywanej śmiechem, chłopiec rozgląda się dyskretnie po pokoju, omijając wzrokiem terapeutę.

Chłopiec otrzymuje zabawkę - piramidki złożone z drewnianych krążków. Zabawka zostaje postawiona przed nim na stole, w zasięgu jego wzroku, bez zachęty do zabawy. Nadal trwa rozmowa terapeuty z matką. Chłopiec sięga po zabawkę, obserwując reakcję logopedy. Nie zachęcany ani nie powstrzymywany zaczyna bawić się, rozkładając i układając krążki. Powtarza czynności wielokrotnie, nie nuży się. Próba zmiany zabawki (chcę zabrać ze stołu piramidę, a postawić kręgle) spotyka się z gwałtownym krzykiem i następnie płaczem dziecka. Kiedy biorę chłopca za rękę i prowadzę do kącika, w którym na podłodze ustawiłam kręgle, idzie chętnie i bez oporu zmienia rodzaj zabawy. Bawi się w sposób porządkujący: ustawia kręgle w szereg, przestawia je, znów ustawia. Charakterystyczne jest to, że plastikowe kręgle ustawione są w taki sposób, że ledwie widoczne miejsca ich sklejenia znajdują się we wszystkich kręglach równoległe do siebie, w jednym kierunku.

Jakub równie chętnie podejmuje zabawę samochodem, lecz nie jeździ nim po podłodze, a ustawia do góry kołami, na dachu, próbuje wprowadzić w ruch obrotowy, ale samochód nie kręci się, więc wprowadza w ruch kółka odwróconego samochodu, kolejno jedno po drugim.

Na próbę zabawy z wykorzystaniem programu komputerowego „Mówiące obrazki” chętnie przystaje. Zmienia miejsce zabawy, zostawiając kręgle na podłodze, nie sprzątając ich.

Przygląda się obrazom na ekranie, zabawa trwa kilkanaście minut i nie nuży chłopca tak jak telewizja w domu. Być może dlatego, że obrazy są statyczne. Zachęca mnie do powtórzenia dźwięków „wydawanych” przez zwierzęta i przedmioty na ekranie monitora, poszukuje wzrokiem głośników. Reakcje na dźwięki są pozytywne - chłopiec jest rozbawiony.

W czasie wizyty nie nawiązuje ze mną kontaktu wzrokowego. Matka zauważa, że śledzi mnie wzrokiem, kiedy wie, że na niego nie patrzę. Oddala się od matki. Nie inicjuje zabaw, ale podejmuje zabawę zaproponowanymi mu przedmiotami. Mimo, że inne zabawki leżą w zasięgu jego rąk, sam nie sięga po nie.

W czasie zabawy wokalizuje, mruczy, nuci.

W sytuacji, na którą nie wyraża zgody, wyraźnie mówi „nie”.

Po wizycie wychodzi trzymany przez matkę za rękę. W drzwiach odwraca się i na prośbę matki „pożegnaj się” macha dłonią nie patrząc na terapeutę.

IV. Diagnoza logopedyczna

Zaburzenia rozwoju mowy.

Wyniki obserwacji wskazują na:

- prawidłowy rozwój fizyczny;
- prawidłową zdolność słyszenia;
- zgodny z wiekiem rozwój umysłowy;
- prawidłową budowę i funkcję obwodowego aparatu mowy;
- zaburzenia w komunikacji językowej;
- rozwój społeczny niezgodny z wiekiem umysłowym;
- specyficzne zachowania przejawiające się w zabawie.

HIPOTEZA WSTĘPNA: Wyniki obserwacji i dane z wywiadu wskazują na jakościowe upośledzenie komunikacji językowej towarzyszącej całościowemu zaburzeniu rozwoju, jakim jest autyzm.

Hipotezę tę potwierdzają symptomy objawów osiowych autyzmu dziecięcego przedstawionych w klasyfikacji ICD-10 (F 84.0).

1. Jakościowe upośledzenie interakcji społecznych przejawiające się jako:

- trudności nawiązywania odpowiednich do wieku dziecka kontaktów z rówieśnikami;
- brak spontanicznego szukania okazji do dzielenia się swoimi zainteresowaniami i wynikami własnej aktywności;
- brak wzajemności w kontaktach społecznych.

2. Upośledzenie komunikacji językowej:

- opóźnienie rozwoju mowy;
- elementy wokalne towarzyszą zabawie, nie towarzyszą kontaktom społecznym;
- istnieje potencjalna umiejętność wypowiedziania słów („nie” wypowiedziane wyraziście i dosadnie, we właściwym kontekście);
- nie występuje naśladowanie mowy, powtarzanie, nazywanie;
- nie ma inicjatywy nawiązania kontaktu werbalnego, zadawania pytań.

3. Ograniczenie wyobraźni:

- preferencje do zabawy przedmiotami niezgodne z ich zastosowaniem;
- koncentracja na cząstkowych, нефunkcjonalnych cechach przedmiotów służących do zabawy.

V. Program terapii

Celem terapii jest:

- nawiązanie kontaktu terapeutycznego z dzieckiem;
- obserwacja zachowań i wpływu oddziaływań terapeutycznych na zachowania chłopca;
- poznanie preferencji nagród, aby umożliwić wykorzystanie wzmocnień pozytywnych;
- rozwijanie relacji społecznych;
- stwarzanie sytuacji komunikacyjnych;

- tworzenie czytelnego dla dziecka sposobu komunikacji werbalnej;
- rozwijanie mowy biernej;
- stymulacja sensoryczna;
- stymulacja rozwoju motorycznego;
- stymulacja umysłowa;
- pogłębiona diagnoza, ewentualnie weryfikacja diagnozy;
- wsparcie i instruktaż dla rodziców.

Metody terapii:

1. Program terapeutyczno–stymulacyjny ROZWIJANIE MOWY DZIECKA (C. Jurkiewicz, Z. Tarkowski).
2. Ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych – program TEACCH.
3. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

VI. Prognoza

Rokowania dotyczące rozwoju Jakuba są pomyślne.

Decyduje o tym:

- niewielki stopień nasilenia objawów autyzmu;
- wczesne wspomaganie rozwoju;
- odpowiadający normie wiekowej rozwój umysłowy;
- nieutralne manieryzmy i zachowania stereotypowe
- prawidłowo funkcjonująca rodzina, akceptująca trudności dziecka i potrafiąca modyfikować niewłaściwe zachowania i nawyki.

Należy rozważyć i podjąć próbę uzupełnienia działań terapeutycznych o oddziaływanie grupy rówieśniczej w przedszkolu.

Dziecko powinno być otoczone opieką do końca I etapu edukacyjnego.

Weryfikacja diagnozy wstępnej powinna odbywać się dynamicznie, wraz z postępami w rozwoju czynionymi przez chłopca.

mgr Dorota Gabala-Pustoszkina

Punkt Logopedyczny dla Dzieci z Wadami Słuchu przy ZSO nr 5 w Gliwicach
e-mail: zielonka.dg@wp.pl

Zabawy i ćwiczenia rozwijające myślenie i język dziecka

Bardzo często w czasie zajęć z dziećmi niesłyszącymi ich rodzice zadają mi pytania: jak zachęcić dziecko do pracy? czym się bawić? jakie pomoce kupować? co trzeba ćwiczyć?

Chcę zaproponować zestaw zabaw i ćwiczeń rozwijających myślenie i język dziecka – myślę przede wszystkim o dzieciach z wadą słuchu, chociaż oczywiście można wykorzystywać je w pracy ze wszystkimi dziećmi. Znajdą się tu zabawy dla dzieci najmłodszych i ćwiczenia językowe dla dzieci starszych. Przedstawiony zestaw nie wyczerpuje tematu, to tylko przykłady, które sama wykorzystuję na zajęciach. Wszystkie te zabawy można oczywiście przeprowadzić na dowolnym zbiorze obrazków (zabawek czy etykiet). Proponuję grę „Co to jest?” firmy Ravensburger, jako przykładowy materiał językowy gotowy do wykorzystania. Gra zawiera ładne, kolorowe, dwustronne, konturowe obrazki, czytelne dla małych dzieci i zróżnicowane tematycznie. Jednak 60 obrazków (60 wyrazów) to stanowczo za mało, by móc dostatecznie stymulować język i myślenie. Należy wykorzystywać inne gry lub rozszerzać zestaw; wystarczy wyciąć z kolorowych gazetek czy książeczek lub samemu narysować odpowiednie obrazki, nakleić je na kartoniki lub zalaminować – i nowe pomoce są gotowe.

Gra „Co to jest?” zawiera 60 obrazków, na których są: auto, banan, but, butelka (sok), chłopiec, choinka, ciężarówka (duże auto), cukierek, cytryna, czajniczek, dom, drabina, drzewo, dzbanek, dzwon (dzwonek), gitara, gruszka, grzyb, gwiazda, jabłko, jajko, jeź, kaczka, kapelusz, kieliszek, kierownica, klucz, korona, kosz (koszyk), księżyc, kwiatek (kwiat), kwiatek, liść (listek), łabędź, łopata, łyżka, młotek, motyl, mysz, nożyczki, pan (tata), pani (mama), parasol, pędzel, pies, piła, pociąg (lokomotywa), rękawiczka, ryba, samolot, siekiera, statek, ślimak, śrubokręt, trąbka, wąż, widelec, wieża, wózek, żarówka (lampa). (W nawiasach podaję inne możliwe wyrazy.)

W trakcie ćwiczeń należy przestrzegać następujących zasad:

- musimy dziecko wspierać, okazywać mu radość i zadowolenie ze wspólnej zabawy,
- skuteczność ćwiczeń będzie wysoka, jeśli będziemy przestrzegać kolejności etapów: najpierw rozumienie (zabaw, wyrazów, zdań, itd.), potem wykonywanie (powtarzanie, wymawianie),
- wprowadzając nową zabawę musimy dziecku wyjaśnić jej zasady, najlepiej przez pokaz, dlatego pierwszy raz sami wykonajmy nowe zadanie,
- należy pamiętać o tym, że małe dziecko uczy się przez doświadczenie, musi mieć okazję do manipulowania zabawkami,
- zawsze układamy obrazki czy zabawki przed dzieckiem od jego lewej strony do prawej, zgodnie z kierunkiem czytania i pisania,
- nadrzędnym celem naszych wysiłków jest nauczenie dziecka komunikowania się, a każda rozmowa wymaga udziału przynajmniej dwóch uczestników, dlatego proponuję zawsze pamiętać o konwencji „raz ja, raz ty”, dzięki temu dziecko uczy się pewnych zachowań przez naśladownictwo i nie czuje się stale odpytywane,
- kolejne zabawy zaczynamy od przykładów znanych, utrwalonych i łatwiejszych, stopniowo wprowadzając elementy nowe czy trudniejsze; są dzieci, które lubią często powtarzające się gry i te same zabawki, inne mobilizują nas do ciągłego wymyślania nowych ćwiczeń – należy wykorzystywać oba sposoby, bo z jednej strony musimy utrwalać materiał, a z drugiej proponować zabawy nowe, rozwijające,
- jeżeli dziecko ma problemy z koncentracją uwagi, pierwsze ćwiczenia powinny być krótkie, by dziecko miało świadomość zakończenia zadania,
- dziecko więcej nauczy się, jeśli będzie chciało ćwiczyć, niż wtedy, gdy będziemy mu coś narzucać, dlatego jestem przeciwna zmuszaniu dziecka do udziału w wymyślanych przez nas zabawach, z drugiej strony oczywiście nie można zrezygnować z planowej terapii – dlatego trzeba zachęcać, dawać przykład i nagradzać,
- w zależności od wieku i możliwości językowych dziecka należy stosować odpowiednie metody: słuchanie, czytanie z ust, mówienie, język migowy, z młodszymi dziećmi oczywiście zabawy ruchowe i manipulacyjne, ze starszymi można oderwać się od konkretności i korzystać z utrwalonych pojęć językowych,
- można łączyć różne zabawy, żeby jednocześnie kształcić i rozwijać różne funkcje i umiejętności.

1. Zabawy naśladowcze, ćwiczenia motoryki dużej i małej.

Naśladujemy ruchy charakterystyczne dla poszczególnych zwierząt, pojazdów, zjawisk lub czynności:

- pływamy jak ryba, chodzimy jak kaczka, pełzniemy jak wąż, biegniemy jak pies, latamy jak motyl, kulimy się jak jeź,
- jemy łyżką lub widelcem, gryziemy jabłko lub gruszkę, wyciskamy i pijemy kwaśny sok z cytryny, zdejmujemy skórkę z banana, rozbijamy skorupkę jajka, rozwijamy papierek z cukierka, pijemy z butelki, dzbanka lub kieliszka, nalewamy herbatę z czajniczka,
- zakładamy buty, rękawiczki lub kapelusz, otwieramy parasol,
- wchodzimy po drabinie, otwieramy drzwi kluczem, przybijamy gwoździe młotkiem, piłujemy piłą, wycinamy nożyczkami, wkręcamy żarówkę, ścinamy siekierą drzewo, kopujemy łopatą, malujemy pędzlem,
- gramy na gitarze lub trąbce, dzwonimy dzwonkiem,
- wchodzimy jak kot na drzewo, wąchamy kwiaty, zrywamy płatki kwiatków, liście z drzewa, zbieramy grzyby, ubieramy choinkę,
- jedziemy autem lub pociągami, kręcimy kierownicą, prowadzimy wózek,
- chłopiec (pani lub pan) idzie, skacze, tańczy, śpi i wykonuje inne czynności.

2. Orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni.

Uczymy dziecko rozpoznawania schematu ciała i poznawania przestrzeni wokół siebie poprzez zabawy ruchowe z pomocami. Wspólnie wykonujemy polecenia:

- motyl siedzi na twojej głowie, mysz jest na mojej nodze, itd.,
- dzbanek trzymam prawą ręką, klucz trzymasz w lewej ręce, itd.,
- tu jest prawa noga pana, tu chłopiec ma lewe oko, itd.
- pani idzie po schodach do góry, jeź idzie do tyłu, itd.,
- auto jedzie pod stołem, samolot leci dookoła krzesła, idziemy z koszem do kuchni, banana schowamy w szafce, itd.

3. Ćwiczenia oddechowe:

- dmuchamy na kwiat i listek jak wiatr,
- dmuchamy na gorącą zupę na łyżce,

- zdejmujemy rękawiczkę i chuchamy na zmarznięte ręce,
- dmuchamy na lżejsze obrazki leżące na stole.

4. Ćwiczenia narządów artykulacyjnych (warg i języka) w zabawach naśladowczych:

- pijemy z butelki (kieliszka),
- naśladowujemy ruchy ust ryby,
- jemy widelcem (łyżką),
- ssiemy cukierek,
- oblizujemy wargi po jedzeniu cukierka (banana, jabłka, gruszki, cytryny),
- malujemy językiem jak pędzlem w powietrzu.

5. Onomatopeje, czyli wyrazy dźwiękonaśladowcze – jako materiał do ćwiczeń słuchowych, głosowych, rozumienia i wymawiania:

- kaczka kwacze – kwa kwa kwa,
- wąż syczy – sss,
- pies szczeka – hau hau (au au),
- mysz piszczy – pi pi pi,
- przybijamy coś młotkiem – bum bum,
- zamykamy drzwi kluczem – cyk cyk,
- tniemy nożyczkami – ciach ciach,
- dzwon dzwoni – bim bam,
- pociąg jedzie – fu fu fu,
- auto (ciężarówka) jedzie – brum brum,
- samolot leci – uuuu,
- gramy na gitarze – la la la,
- gramy na trąbce – tu tu tu,
- jemy jabłko (gruszkę, banana, jajko) – am am,
- jemy zupę łyżką – am am,
- idziemy z parasolem, bo pada deszcz – kap kap kap,
- chłopiec (pani, pan) skacze – hop hop, śpi – aaa aaa, je – am am, idzie – tup tup, puka do domu – puk puk, wacha kwiaty – aaapsik!

6. Ćwiczenia słuchowe, w których wykorzystujemy instrumenty, nagrania magnetofonowe, własny głos.

Dziecko bierze do ręki wybrany obrazek i zgodnie z zaproponowaną regułą gry reaguje na usłyszany dźwięk ruchem:

- jest dźwięk – chłopiec (pies) skacze,
- nie ma dźwięku – chłopiec (pies) stoi,
- kilka dźwięków – chłopiec (pies) skacze tyle razy, ile dźwięków słyszy,
- dźwięk wysoki – motyl (samolot) leci wysoko,
- dźwięk niski – motyl (samolot) leci nisko,
- dźwięk długi – auto (ciężarówka, pociąg) jedzie długo,
- dźwięk krótki – auto (ciężarówka, pociąg) jedzie krótko,
- brak dźwięku – pojazdy stoją,
- dźwięk głośny – chłopiec skacze wysoko i daleko,
- dźwięk cichy – chłopiec skacze nisko i blisko,
- naśladujemy odgłosy, np. onomatopeje (z poprzedniego ćwiczenia) lub słuchamy nagrań magnetofonowych, a dziecko wybiera odpowiedni obrazek, który odpowiada usłyszанemu dźwiękowi.

Jeżeli dziecko rozumie nazwy obrazków, mówimy zza pleców dziecka ich nazwy, a dziecko, odbierając je drogą słuchową, wskazuje desygnat. Jeśli dziecko rozumie proste zdania, wypowiadamy zza pleców dziecka zagadki lub proste zdania – dziecko pokazuje obrazki lub wykonuje czynności. Przy powyższych ćwiczeniach najpierw wybieramy wyrazy znacznie różniące się, później zbliżone brzmieniem.

7. Ćwiczenia głosowe, prowadzone głównie na samogłoskach:

- kołyszymy dziecko w wózku – aaa aaa (modulowane),
- samolot leci – uuuuu (długo),
- chłopiec skacze – o o o (krótko),
- pani śpiewa – aaa (wysoko),
- pan śpiewa – aaa (nisko),
- chłopiec krzyczy – aaa (głośno),
- chłopiec szepcze – aaa (cicho).

8. Zabawy grafomotoryczne:

- odrysowywanie konturów obrazków,

- kolorowanie tych rysunków, ćwiczenie może być połączone z rozumieniem wyrazów oznaczających kolory (np. „pokoloruj rybę na niebiesko”, „narysuj żółty kwiat”),
- uzupełnianie rysunku, dorysowywanie elementów, części (np. płatki kwiatka, struny gitary, spiralna muszla ślimaka, oczy, usta, uszy, palce, włosy chłopca czy pani),
- rysowanie obrazka według leżącego obok wzoru.

9. Ćwiczenia percepcji wzrokowej.

W tych ćwiczeniach warto wykorzystać plansze z otworami z gry „Co to jest?”, a także przygotować wcześniej duże arkusze, na których jest wiele przedmiotów i dodatkowe identyczne oraz podobne (większe, mniejsze, w innych kolorach) pojedyncze obrazki oraz zabawki lub prawdziwe przedmioty:

- dopasowujemy obrazki do przedmiotu lub zabawki przedstawiającej to samo,
- szukamy takich samych przedmiotów na dużym obrazku,
- dokładamy takie same, bardzo podobne lub znacznie różniące się wyglądem obrazki przedstawiające tę samą rzecz, np.: jabłko i jabłko, pies i pies i inny pies, itd.,
- dobieramy obrazki do konturów, wkładamy je do odpowiednich otworów w planszy,
- układamy obrazki według koloru (gdy są jednoznacznie zielone, żółte, itd.),
- układamy obrazki według kształtu (okrągłe, podłużne),
- wykorzystując specjalnie przygotowane obrazki przecięte na pół (potem na 3, 4 części), składamy je tak, by tworzyły całość.

10. Ćwiczenia pamięci i spostrzegawczości:

- układamy 2-5 obrazków (w zależności od możliwości dziecka) i nazywamy je, potem dziecko zasłania oczy lub odwraca się, my chowamy jeden obrazek, a zadaniem dziecka jest nazwanie brakującego obrazka (jeśli dziecko nie mówi, może pokazać na drugim zestawie obrazków lub zamigać),
- układamy 2-5 obrazków i nazywamy je, a gdy dziecko nie widzi, zamieniamy je miejscami, potem dziecko ma ułożyć je tak, jak leżały na początku,
- układamy 2-5 obrazków i nazywamy je, zasłaniamy każdy osobnym kartonikiem i pytamy „gdzie jest statek, klucz, banan, itd.?”,
- układamy 2-5 obrazków, nazywamy je i zasłaniamy kartonikiem, a dziecko ma odpowiedzieć (tak jak umie), co jest pod poszczególnymi kartonikami; można też schować obrazki pod pudełka kolorowe lub przedstawiające różne budynki (dom,

sklep, przedszkole, szkołę, itd.), wtedy dziecko ma nazwać obrazek, który jest np.: pod żółtym pudełkiem lub w sklepie,

- wybieramy kilka obrazków, ale pokazujemy je dziecku kolejno i każdy natychmiast zasłaniamy (chowamy), zadaniem dziecka jest zapamiętanie wszystkich obrazków,
- wybieramy 2-5 obrazków i układamy je razem z dzieckiem w różnych miejscach w pokoju, dziecko zapamiętuje nazwy i miejsca, a jego zadaniem jest przyniesienie odpowiedniego obrazka na naszą prośbę; w łatwiejszej wersji obrazki są widoczne, w trudniejszej – schowane,
- rozpoznawanie obrazka za pomocą dotyku – zabawę można przeprowadzić dopiero wtedy, gdy dziecko wcześniej wiele razy bawiło się konturowymi obrazkami.

11. Kształcenie myślenia pojęciowego:

- dokładamy takie same obrazki (np. kwiat i kwiat, dom i dom), obrazki do odpowiednich przedmiotów i podobne obrazki przedstawiające tę samą rzecz,
- dobieramy dwa obrazki, pasujące do siebie: auto + kierownica, jabłko + gruszka, księżyc + gwiazda, drzewo + choinka, drzewo + liść, kwiat + liść, choinka + grzyb, grzyb + kosz, kaczka + ryba, kaczka + łabędź, dom + klucz, samolot + motyl, kapelusz + korona, łyżka + widelec, trąbka + gitara, butelka + kieliszek, pan + parasol, pani + wózek, chłopiec + but, chłopiec + dom, itd., można tylko układać odpowiednie pomoce, można też tłumaczyć dziecku, dlaczego do siebie pasują, starsze dzieci mogą same próbować wyjaśniać, dlaczego tak a nie inaczej je ułożyły,
- grupujemy obrazki pasujące w większe zbiory: banan + cukierek + cytryna + gruszka + jabłko + jajko (jedzenie), jeź + kaczka + łabędź + motyl + mysz + pies + ryba + ślimak + wąż (zwierzęta), auto + ciężarówka + pociąg (pojazdy), chłopiec + pan + pani (ludzie), dzwon + gitara + trąbka (instrumenty), choinka + drzewo + grzyb + kwiatek + kwiatek + liść (rośliny), itp., można je tylko układać, możemy nazywać zbiory lub tłumaczyć, dlaczego do siebie pasują; starszym dzieciom można zaproponować rysowanie lub dopowiadanie, co jeszcze pasuje (np. do jedzenia: bułka, kielbasa, ogórek, itd.),
- co nie pasuje: układamy kilka pasujących obrazków i jeden, który nie pasuje do zbioru, a dziecko powinno go wskazać (np. jabłko + gruszka + auto + cytryna), potem tłumaczymy wspólnie, dlaczego ta rzecz nie pasuje.

12. Rozumienie wypowiedzi

Rozumienie wyrazów i dłuższych wypowiedzi wymaga długiego czasu, wielu powtórzeń zdań z ćwiczonymi wyrazami, częstego powtarzania zabaw, kiedy dziecko może osłuchać się materiałem słownym. Oczywiście takie same są zasady rozumienia znaków języka migowego. Proponuję następujące ćwiczenia:

- w czasie zabaw prosimy o podanie obrazka lub zilustrowanie obrazkami czynności, gdy ćwiczymy rozumienie:
 - onomatopei – „daj auto brum, brum”, „gdzie jest pies hau, hau?”
 - rzeczowników - „daj gruszkę”, „gdzie jest ryba?”,
 - przymiotników - „pokaż niebieski kwiatek”, „daj mi małą mysz”
 - czasowników - „pokaż, co pływa”, „daj mi to, co jedzie”,
 - liczebników - „daj dwie zabawki”, „proszę cztery rzeczy”,
 - przysłówków - „auto jedzie szybko”, „ślimak idzie powoli”,
 - wyrażen przyimkowych - „połóż jajko na stole”, „but jest pod szafą”,
 - prostych zdań - „auto jedzie”, „pani śpi”, „chłopiec je jabłko”, „pan ma parasol”, „pies goni węża”, „pani maluje pedzlem”,
 - trudniejszych zdań - „pani wacha dwa kwiaty”, „chłopiec jedzie dużym autem do domu”,
 - zdań złożonych – „pan jedzie autem, a chłopiec leci samolotem”, „pies siedzi na drzewie i widzi na dole mysz”,
- zadajemy zagadki, a dziecko stara się zrozumieć je i wskazać odpowiedź: „co ma 4 koła i jedzie po ulicy?”, „jakie zwierzę mieszka w budzie?”, „czym jemy zupę?”,
- prawda czy fałsz – dziecko ma za zadanie zrozumieć naszą wypowiedź i ocenić, czy jest prawdziwa czy nie: „jabłko jest czerwone” – tak, „pies ma 2 nogi” – nie, itd.,
- bawimy się w sklep, gdzie jesteśmy klientami i chcemy kupić różne rzeczy, a dziecko-sprzedawca ma za zadanie zrozumieć, o co prosimy; np.: „dzień dobry, poproszę żółtą cytrynę”, „chciałabym kupić coś, co jest potrzebne, kiedy pada deszcz”, itd.; można do zabawy wprowadzić „pieniądze” (karteczki z cyframi) i przy okazji uczymy się liczyć, poznajemy cyfry,
- tworzymy obrazy – na białej kartce układamy obrazki według instrukcji słownej (lub przekazywanej w języku migowym): „tu jest mama, tato, chłopiec i pies”, „na środku stoi dom, z prawej strony rośnie drzewo, pod nim leży łopata”, na zakończenie dziecko może opisać swój obrazek; w innej wersji można obrysowywać kontury lub rysować obraz

według poleceń,

- opowiadamy i odgrywamy bajki – dziecko przedstawia przy pomocy obrazków lub zabawek to, o czym mówimy w jedno- lub kilkudzaniowych historyjkach, np.: „chłopiec i pies idą do domu”, „pan jedzie zielonym autem, a potem w lesie zbiera grzyby do koszyka”, „pani po drabinie wchodzi na drzewo, potem je jabłko i daje chłopcu gruszkę”,
- odpowiadamy na pytania szczegółowe, ćwiczenie może dotyczyć: pojedynczego obrazka i tego co na nim widać („ile nóg ma pies, gdzie ma ucho, jaki ma kolor?”), wiadomości dziecka na temat omawianej rzeczy („z czego jest zrobiona żarówka, do czego jest podobna?”), opisu dużej ilustracji stworzonej z kilku obrazków („ile drzew rośnie za domem, kto stoi przed domem, jakie ma ubranie, po co trzyma koszyk, co do niego włoży?”),
- zgadula - zadajemy wiele szczegółowych pytań dotyczących obrazka, które dziecko schowało w rączkach, a dziecko ma tylko powiedzieć (zamigać lub kiwnąć głową) „tak” lub „nie”, np.: „czy to jest do jedzenia?” – „nie”, „czy to jest zwierzę?” – „tak”, „czy ma 4 łapy?” – „tak”, „czy mieszka w budzie?” – „tak”, „czy to jest pies?” – „tak”.

13. Wypowiadanie się

Głównym celem tych ćwiczeń jest mobilizowanie dzieci do samodzielnych wypowiedzi, początkowo należy oczywiście akceptować wszystkie, nawet najprostsze lub błędne komunikaty:

- wypowiadamy onomatopeje w czasie zabaw (my: „auto jedzie”, dziecko: „brum brum”),
- wypowiadanie się pojedynczymi wyrazami:
 - nazywamy pojedyncze obrazki wylosowane z pudełka lub worka,
 - dajemy dziecku dwa obrazki do wyboru: „chcesz mysz czy rybę?”, dziecko powinno powiedzieć (lub zamigać), którą rzecz chce,
 - dziecko prosi nas o wyjęcie kolejnych obrazków z pudełka: „daj auto, jabko”, itd.,
 - łowienie rybek – na wędkę z patyka i sznurka z magnesem na końcu łowimy obrazki z przypiętym spinaczem, nazywamy je i dokładamy do: przedmiotów, innych obrazków, etykietek z nazwami lub do pudełek w danym kolorze,
 - zabawa w sklep – dziecko-klient mówi, co chce kupić: „daj auto”, „proszę jabko i jabłko”, a my sprzedajemy mu odpowiedni „towar”-obrazki (akceptujemy błędne wyrażenia typu „daj gruszka, pies”, jeżeli dziecko nie posługuje się jeszcze

- formami gramatycznymi),
- ćwiczenie poszczególnych form gramatycznych polega na organizowaniu zabaw i zadawaniu pytań w taki sposób, by prowokować dziecko do prawidłowych wypowiedzi, np.: ćwiczenia dotyczące rzeczowników: liczba mnoga („tu są dwa klucze”), dopełniacz („pan nie ma korony”, „to but pana”), biernik („daj koronę”, „widzę tu pana”), narzędnik („pani idzie z koroną”, „pani idzie z panem”), miejscownik („pani mówi o koronie”, „pani mówi o panu”); czasowników: osoby („ja jem jajko, ty jesz jajko, a on je jajko”), czasy („wczoraj malowałem, dzisiaj maluję, jutro będę malował”); przymiotników: rodzaje („żółta cytryna, żółty banan, żółte auto”), itd.,
 - wypowiadanie się prostymi zdaniami:
 - zabawa w sklep, gdy starsze dziecko powinno już używać zdań, np. „proszę czerwone jabłko do jedzenia”, „daj mi coś do jedzenia”,
 - wybieramy dwa, trzy obrazki z gry i „odgrywamy” nimi jakąś sytuację, a potem prowokujemy dziecko do opisanie przedstawionej sytuacji, np. do obrazków chłopca i jabłka: „chłopiec je jabłko”, „chłopiec ma jabłko”, „chłopiec kupił jabłko”, do obrazków pana, pani i auta: „tato ma auto”, „tato i mama jadą autem”, „tato jedzie autem do mamy”, itp.,
 - układamy zdania do obrazków (do 1, potem do 2 i 3 obrazków), co jest zadaniem trudniejszym, ponieważ wymaga od dziecka posługiwania się większą ilością pojęć i zdolnością samodzielnego tworzenia wypowiedzi, dlatego najpierw sami musimy wiele razy opisywać obrazki i to, co ich dotyczy, zdaniami, np. do obrazka cytryny można ułożyć zdania: „ja mam cytrynę”, „cytryna jest żółta i kwaśna”, „mama wczoraj kupiła cytryny”, „lubię pić herbatę z cytryną”, do obrazków liścia i drzewa: „na drzewie rosną liście”, „jesienią liście spadają z drzewa”, itp.,
 - tworzenie zdań złożonych i dłuższych wypowiedzi – opisane wyżej zabawy można wykorzystać do budowania zdań złożonych i historyjek, dając wcześniej dziecku dużo przykładów:
 - zabawa w sklep: „proszę parasol, bo pada deszcz”,
 - układanie zdań do sytuacji utworzonej z obrazków: „mama je jajko, a tato je banana”,
 - tworzenie dłuższych zdań do 1 obrazka: „wczoraj na drzewie widziałam wiewiórkę, a dziś jej nie ma”,

- rozwijanie zdań - na przemian budujemy zdania o jeden wyraz dłuższe od poprzedniego, np.: „Pies je”, „Pies je jajko”, „Mały pies je jajko”, „Mały pies je dobre jajko”, itd.,
- wymyślanie historyjek – do kilku wybranych obrazków dziecko opowiada historyjkę lub bajkę, np. do obrazków chłopca, jabłka, pędzla i nożyczek można opowiedzieć łatwiejszą historyjkę: „chłopiec je jabłko, potem maluje pędzlem, a potem wycina nożyczkami”, lub trudniejszą: „Adam w sklepie kupił jabłko, potem w domu malował pędzlem obrazek, a wieczorem wycinał nożyczkami zabawki z papieru”,
- używanie dialogu: wcielamy się w postać z obrazka, np. ja jestem ślimakiem, a dziecko jeżem, ślimak i jeż rozmawiają ze sobą: „jak się nazywasz?”, „mały jeż”, „a ja jestem ślimak, dokąd idziesz?”, „do domu” itd., w innej wersji – postaci rozmawiają ze sobą przez telefon.

14. Czytanie globalne

Jeżeli podjęliście Państwo decyzję o nauce czytania globalnego, można na twardych kartonikach napisać nazwy wszystkich obrazków z gry i często w trakcie zabaw dokładać etykiety do obrazków. Jeżeli dziecko nauczy się w ten sposób „odczytywać” nazwy etykiet, można nimi zastąpić obrazki we wszystkich opisanych wyżej ćwiczeniach.

15. Ćwiczenia słuchu fonematycznego, analizy i syntezy wyrazów

Czytanie pozwala na oderwanie się od konkretnego, na znaczne zwiększanie słownika dziecka, na ćwiczenie rozumienia i wymawiania tego, czego nie da się narysować: prawidłowych form gramatycznych, zaimków, przyimków, przysłówków, na rozumienie i wypowiedzanie się zdaniami, które w zależności od potrzeb na bieżąco piszemy i razem z dzieckiem czytamy.

Poniższe ćwiczenia są koniecznym wstępem do nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną, wcześniej dziecko musi znać nazwy wszystkich obrazków i mieć wykształconą uwagę słuchową, a ponieważ są to ćwiczenia trudne, musimy zawsze kilka pierwszych przykładów wykonać sami:

- analiza zdania: liczymy, ile wyrazów jest w danym zdaniu: „ja mam klucz” – 3 wyrazy, „pani jedzie autem do domu” – 5 wyrazów, itd.,

- ćwiczenia na sylabach:
 - podział wyrazów na sylaby: ko-ro-na, sa-mo-lot, grusz-ka, itd.,
 - łączenie sylab w wyraz: my wypowiadamy kolejne sylaby, zadaniem dziecka jest wypowiedzenie całego wyrazu: drze-wo – drzewo, ło-pa-ta – łopata, itd.,
 - liczenie sylab w wyrazach: mysz – 1 sylaba, gruszka – 2 sylaby, gitara, - 3 sylaby, itd.,
 - kończenie wyrazów, wymawiamy pierwszą sylabę wyrazu, z dziecko dopowiada resztę: ka- kaczka, mo- motyl, itd.
- ćwiczenia na głoskach (należy pamiętać, że niektóre głoski w wielu wyrazach wymawia się inaczej, niż się pisze, np. w wyrazie „grzyb” ostatnia głoska to „p”, „waż” – „sz”):
 - podział wyrazów na głoski: m-y-sz, b-a-n-a-n, itd.,
 - wyodrębnianie pierwszej głoski w wyrazie: mysz – m, pedzel – p, itd.,
 - wysłuchiwanie ostatniej głoski w wyrazie: dzbanek – k, pan – n, itd.,
 - wyodrębnianie środkowej głoski w wyrazach trzygłoskowych: dom – o, mysz – y, itd.,
 - wyszukiwanie obrazków, których nazwy rozpoczynają się na daną głoskę: b – banan, but, butelka; r – ryba, rękawiczka, itd.

16. Ćwiczenia artykulacji, czyli poprawnej wymowy

Ćwiczenia poprawnej artykulacji można rozpocząć z dzieckiem posiadającym duży zasób słów, wypowiadającym się w miarę swobodnie zdaniami (nawet jeżeli zawierają liczne błędy gramatyczne), ale mówiącym niewyraźnie. Ćwiczenia należy rozpocząć od głosek łatwiejszych i wyrazów, w których ćwiczona głoska jest w otoczeniu samogłosek. Daną głoskę, którą chcemy utrwalić, ćwiczymy:

- na początku wyrazu: np.: „b” – banan, but, butelka, „k” – kaczka, kapelusz, korona, księżyc, kwiatek, itd.,
- na końcu wyrazu: „k” – cukierek, czajniczek, dzbanek, młotek, statek, ślimak, wózek, „b” – nie wymawiamy na końcu wyrazu, ponieważ niektóre dźwięczne głoski na końcu wyrazu tracą dźwięczność i wymawiane są bezdźwięcznie („b” jak „p”, „w” jak „f”), itd.,
- w środku wyrazu: „b” – ryba, łabędź, śrubokręt (niektóre dźwięczne głoski w środku wyrazu tracą dźwięczność, np. w wyrazie „trąbka”, „b” jest wymawiane jak „p”), „k” – butelka, gruszka, jabłko, jajko, łyżka, nożyczki, rękawiczka, śrubokręt, trąbka,

żarówka, itd.

17. Pisanie

Pisanie musi być poprzedzone długotrwałymi ćwiczeniami grafomotorycznymi, w których dziecko ćwiczy tzw. małą motorykę, czyli precyzyjne ruchy rąk oraz ćwiczeniami słuchu fonematycznego i dopiero później można przystąpić do ćwiczeń pisania:

- głoskowanie i zapisywanie krótkich wyrazów: „b-u-t”, piszemy but, „m-a-m-a”- piszemy mama, itd.,
 - wpisujemy odpowiednie litery w puste miejsca (dziecko wpisuje litery, gdy my poprawnie wymawiamy dany wyraz): gr_ szka, ry_ a, _ arówka,
 - podpisujemy obrazki z pojedynczych literek (można wykorzystać klocki lub kartoniki z literami),
 - uzupełniamy zdania: Na drzewie rosną ____ ., Małe dziecko śpi w ____ .,
 - samodzielnie piszemy krótkie zdania do wybranych obrazków: To banan. Pani ma psa .,
 - piszemy krótkie opowiadania do wybranych obrazków: Mama ma jabłko, to jabłko jest dobre i czerwone. Tato jutro kupi cytryny ., itd.¹
- Życzę miłej zabawy.

¹ Artykuł został pierwotnie wydrukowany w: Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu, (red.) Joanny Kobosko, Warszawa 2001 r.

mgr Ewa Kania-Grochowska

Ad Verbum - Centrum terapii mowy i dysleksji, Warszawa-Ursynów

e-mail: ewakania@tlen.pl

Głos i artykulacja jako narzędzia pracy

Narzędziem pracy dla informatyka jest komputer, dla malarza - sztalugi, farby i pędzle, dla muzyka jego instrument - fortepian, skrzypce czy trąbka. Informatyk musi doskonale znać możliwości swojego sprzętu komputerowego, malarz - różne techniki malarskie, a muzyk musi codziennie doskonalić umiejętność gry na wybranym przez siebie instrumencie.

A co z głosem ludzkim będącym narzędziem pracy, czy nie powinien być traktowany podobnie?

Czy narząd głosu nie jest rodzajem instrumentu akustycznego?

W większości instrumentów muzycznych znajdujemy trzy podstawowe elementy:

- wibrator, czyli źródło dźwięku,
- generator, czyli element który wzbudza drgania źródła dźwięku,
- amplifikator, czyli element wzmacniający drgania, zwykle z wykorzystaniem zjawiska rezonansu.

Tak zbudowany instrument uznawany jest współcześnie za instrument akustyczny¹.

Narząd głosu człowieka spełnia te warunki. Znajdujące się w krtani drgające struny głosowe są źródłem dźwięku. Przepływający przez krtani strumień powietrza wydechowego i impulsy nerwowe wzbudzające drgania strun to generator dźwięku, a doskonałym amplifikatorem nadającym dźwiękowi nośność i barwę jest system rezonatorów pod- i nadkrtaniowych.

Kiedy dziecko przychodzi na świat jego pierwszy krzyk jest traktowany jako świadectwo zdrowia i energii życiowej. Im jest głośniejszy, tym lepiej. Noworodek wykorzystuje cały potencjał swojego instrumentu głosowego. Czy wtedy, kiedy już jesteśmy dorośli i głos ma być naszym narzędziem pracy potrafimy dokonać świadomie czegoś podobnego? Czy umiemy posługiwać się tym narzędziem?

Mogło by się wydawać, że zagadnienia związane z odpowiedzią na te pytania dotyczą niewielkich grup ludzi: aktorów, śpiewaków, spikerów i dziennikarzy radiowych

¹ Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003, s.27

telewizyjnych, nauczycieli i prawników. Przy czym, aktorzy i śpiewacy (czy może szerzej - wokaliści) mają w programach studiów przedmioty, które do takiej pracy ich przygotowują. Inaczej wygląda sytuacja nauczycieli, prawników, dziennikarzy. W czasie studiów zdobywają wiedzę zawodową, kształtują pod okiem pedagogów swoją osobowość, ale w życie zawodowe wchodzi bez choćby podstawowej wiedzy na temat budowy i możliwości operowania instrumentem, jakim jest aparat mowy. Nie wiedzą, jak wykorzystać możliwości swego głosu, jak oddychać, aby w mniejszym stopniu odczuwać zmęczenie długim wystąpieniem, ciężką lekcją z hałaśliwymi uczniami, czy trudną rozmową na forum publicznym. Nie potrafią też mówić z odpowiednią głośnością, ale bez niepotrzebnego forsowania dźwięku.

Jednak czy takie problemy dotyczą wyłącznie ludzi uprawiających wymienione wyżej zawody? W dzisiejszej rzeczywistości używać głosu i słowa, w warunkach mających cechy wystąpienia publicznego, muszą przedstawiciele coraz większej liczby środowisk Maturzyści, czy studenci wykazujący przed komisjami egzaminacyjnymi swoją wiedzę, pracownicy firm prowadzący różnego rodzaju prezentacje projektów i produktów, rzecznicy prasowi instytucji państwowych i samorządowych, członkowie stowarzyszeń występujący publicznie w ich imieniu, i wielu innych.

Wszyscy ci ludzie powinni umieć za pomocą głosu i sposobu mówienia nadawać odpowiednie znaczenie swoim wypowiedziom. B. L. J. Kaczmarek² za E. Hallem nazwał to „kodem proksemicznym”, w którym w percepcji wypowiedzi słownych znaczącą rolę odgrywają: brzmienie głosu, jego donośność oraz wyrazistość i tempo mówienia - co często określa się ogólnym mianem „tonu”. Ważnym elementem kodu proksemicznego jest też przestrzeń oddzielająca rozmówców.

Stopień oddalenia rozmówców	Rodzaj wypowiedzi	Znaczenie wypowiedzi
Blisko siebie (20-30 cm)	Słyszalny szept	Bardzo poufne
Odległość naturalna (50-90 cm)	Zniżony głos	Tematy osobiste
Odległość neutralna - 1,30 - 1,50 m	Pełny głos	Tematy nieosobiste

² Kaczmarek B., L. J., *Mózg, język, zachowanie*, Lublin 1995.

Odległość publiczna - 1,60 - 2,50 m	Pełny głos z emfazą	Informacja publiczna, przeznaczona dla osób postronnych
Odległość z jednego końca pokoju do drugiego 2,40-6,00 m.	Podniesiony głos	Zwrócenie się do grupy

Zastosowanie odpowiedniego kodu proksemicznego i kodu kinezycznego (mimiki, gestów i postawy mówiącego) odpowiednio do sytuacji odgrywa istotną rolę społeczną, kształtując nasze nastawienie do rozmówcy.

Tymczasem bardzo często próba mówienia pełnym głosem (w dodatku z pewną emfazą) kończy się usztywnieniem ciała oraz podwyższeniem i spłaszczeniem głosu, bardziej przypominającym pokrzykiwanie. Na dodatek taka technika wydobywania dźwięku oparta na twardym nastawieniu, z silnym zwarciem fałdów głosowych, stwarza bardzo niekorzystne warunki dla pracy narządu głosu człowieka, a narząd ten jest strukturą skomplikowaną, precyzyjną i delikatną. Jeżeli używamy go nieprawidłowo, bez zachowania odpowiedniej higieny, jeżeli przeciążamy krtani, nie wspomagając jej pracy podparciem oddechowym, jeśli nie dysponujemy sprawnymi narządami artykulacyjnymi to po jakimś czasie na pewno doprowadzimy do różnego rodzaju dysfunkcji narządu głosu. Często, już w drugim roku pracy dysfunkcje te przechodzą w stany przewlekłe, które prowadzą do zawodowych chorób głosu.

Ministerstwo Zdrowia w Rozporządzeniu z dnia 30 lipca 2002 r. do chorób zawodowych zalicza: Przewlekłe choroby narządu głosu, spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym, trwającym co najmniej 15 (!) lat:

1. Guzki śpiewacze twarde,
2. Wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych,
3. Niedowład mięśni przywodzących i napinających fałdy głosowe z niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią.³

Jak pisała A. Mitrinowicz-Modrzejewska⁴:

„Najładniejszy głos, jeśli nie jest oparty na właściwej technice, wcześniej czy później, musi ulec uszkodzeniu.”

Aby tego uniknąć, ludzie dla których komunikacja słowna jest częścią działalności

³ *Dziennik Ustaw z dnia 19 sierpnia 2002 r. za Tarasiewicz 2003 s. 101.*

⁴ Mitrinowicz - Modrzejewska A., *Fizjologia i patologia głosu, słuchu, mowy*, Warszawa 1963.

zawodowej, powinni poznać podstawy budowy narządu głosu i jego działania, techniki prawidłowego oddychania, a także przyswoić sobie obowiązujące w języku polskim reguły prawidłowej wymowy.

Zaznajomienie się z wyżej wymienionymi zagadnieniami teoretycznymi pozwoli na świadome uczestnictwo w praktycznych treningach, które powinny objąć wyćwiczenie podparcia oddechowego, usprawnienie narządów artykulacyjnych, uzyskanie poprawnej emisji i wyrazistej, precyzyjnej wymowy oraz koordynację tych wszystkich elementów. Powyższe uwagi mogą sprawiać wrażenie, że poprawa wykorzystania naszych możliwości głosowych jest zadaniem karkołomnie trudnym. Tymczasem możemy ją osiągnąć, wykonując proste ćwiczenia. Jest tylko jeden warunek - należy czuć rzeczywistą potrzebę poprawy mówienia, znaleźć czas na skupienie, wsłuchanie się w siebie, w swój głos i należy ćwiczyć systematycznie, choćby po kilka minut dziennie. W sytuacji, gdy złe nawyki spowodowały już dysfunkcje czynnościowe, należy też liczyć się z niemiłym etapem ćwiczeń, kiedy wadliwy wzorzec jest wycofywany, a nowy nie został jeszcze dobrze przyswojony, przez co wydaje się nienaturalny, niewygodny i nieefektywny. Jeżeli jednak uzmysłowimy sobie, że jest to tylko przejściowy kryzys, nie powinien budzić naszego niepokoju. Należy go raczej traktować jako dowód uzyskiwania świadomości i kontroli słuchowej.

W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny element dotyczący zawodowej pracy głosem. Otóż, profesje, w których głos jest narzędziem pracy, często wymagają sprostania nowym zadaniom, nieoczekiwanym, mniej lub bardziej stresującym, sytuacjom. Sprawia to, że człowiek, który w warunkach przyjaznych ma w miarę poprawną technikę mówienia, może mieć kłopoty z realizacją tego samego zadania pod presją stresu. Umiarkowana stresująca aktywność, taka jak publiczne wystąpienie, zazwyczaj zwiększa stężenie noradrenaliny we krwi o 50%, a adrenaliny o 100%. Ludzie cierpiący z powodu przewlekłego stresu mają stale podwyższony poziom adrenaliny i noradrenaliny.

Oto kilka podstawowych objawów fizjologicznych, które towarzyszą gwałtownemu stresowi⁵:

⁵ Mattis S.G., Ollendick T.H., *Lęk i fobie nastolatków*, Gdańsk 2004, s.23.

Doznanie	Funkcja
przyśpieszona akcja serca	do różnych części ciała dopływa więcej krwi, dotleniając je i przygotowując do natychmiastowego działania
drętwienie, mrowienie dłoni i stóp	krew kierowana jest do grup dużych mięśni potrzebnych do działania, np. ramion i nóg, powodując drętwienie i uczucie chłodu w palcach dłoni i stóp
bóle brzucha	procesy trawienne ulegają spowolnieniu, jako że zasoby energii organizmu są wykorzystywane w innych procesach
napięcie mięśni i drżenie ciała	napięcie może wystąpić, gdy mięśnie szykują się do działania

Duże znaczenie ma uzmysłowienie osobie, która w trakcie działalności zawodowej miała okazję poznać tego rodzaju doznania, że można je znacząco złagodzić dzięki ćwiczeniom oddechowym, ponieważ prawidłowe oddychanie i techniki relaksacyjne wpływają na pracę płuc i serca, czyli na najistotniejsze procesy życiowe. Oddech oddziałuje także na system nerwowy, dając recepty na walkę ze zmęczeniem, a nawet bólem. Dobrze oddaje to myśl Kristin Linglater (za A. Łastik⁶): „Ja i mój oddech stanowimy jedność, gdy mój oddech się uwalnia - ja się uwalniam”. Dlatego też trening aparatu mowy dobrze jest zacząć od relaksu i regulacji oddychania.

Relaksacja

Aby relaksacja mogła być skuteczna, należy spełnić kilka podstawowych warunków. Pomieszczenie, w którym się odbywa, powinno być jasne, w miarę możliwości ciche i dobrze wywietrzone. Ubranie nie powinno krępować ruchów ćwiczącego. Dobrze byłoby mieć do dyspozycji koc lub karimatę. Należy również pamiętać, żeby nie rozpoczynać ćwiczeń bezpośrednio po posiłku.

- Skrzynka - ćwiczenie, które pomaga skupić się na własnym ciele i odczuwaniu jego reakcji.
- Stwórz w swoim umyśle „skrzynkę”, jako część twojej osobistej przestrzeni, która podczas trwania ćwiczenia może być napełniona wszystkimi twoimi zmartwieniami i niepokojami, a następnie odstawiona na bok. Odstawienie skrzynki pozostawia cię

⁶ Łastik A., *Poznaj swój głos, twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002.

wyswobodzonym i bez jakichkolwiek obciążeń. Stwórz ją w swoim umyśle, nawet jeśli jej nie widzisz, nie słyszysz, nie odczuwasz. Do tej twojej skrzynki wrzuć konkretne symbole zmartwień i rozterek: portfel, zegarek, fotografie kogoś tkwiącego w twojej świadomości zbyt natrętnie, kalendarz z jutrzejszym porządkiem dnia... Zamknij skrzynkę i poszukaj w sobie głębokiego westchnienia, westchnienia ulgi.

- Inna wersja relaksacji. Początkowo powinna być wykonywana w pozycji leżącej a w dalszych etapach również na stojąco.
- Świadomie rozluźniamy ciało, ze zwróceniem szczególnej uwagi na: czoło, szczęki, gardło, język, ramiona, dół brzucha, pośladki.
- Druga część tego ćwiczenia to obserwacja oddechu z powtarzaniem formuł typu: moja lewa ręka jest ciężka, moja lewa ręka jest ciepła itd.
- Część trzecia to świadome napinanie poszczególnych grup mięśni (czoło, szczęki, język, itd.), a następnie ich rozluźnianie.

Ćwiczenie postawy ciała.

Stoimy swobodnie. Ciężar ciała rozłożony równomiernie na obu nogach. Wyobrażamy sobie, że czubek głowy pnie się coraz wyżej, tak jak byśmy byli zawieszeni na kosmyku włosów. Głowa powinna być w naszym odczuciu lekka jak balon zawieszony na ostatnim kręgu kręgosłupa szyjnego.

Stajemy jak w poprzednim ćwiczeniu. Wykonujemy swobodne lekkie krążenia głową tak, jak by była połączona z tułowiem sprężynką i jakbyśmy nie mogli jej utrzymać w pionie. W miarę wykonywania ćwiczenia zakres ruchów powinien się poszerzać.

Dopiero po osiągnięciu uczucia pełnej swobody można przystąpić do ćwiczeń oddechowych. W ćwiczeniach oddechowych chodzi o wypracowanie oddechu dynamicznego, odbywającego się torem brzuszno- i dolnopiersiowym (międzyżebrowym), przy równoczesnym rozluźnieniu napięć mięśni szyi i barków. Pozwala to zlikwidować najczęściej występujący typ oddychania górnożebrowo-obojęczykowy (oddech szczytowy), który jest oddechem płytkim, usztywniającym i niekorzystnym dla emisji głosu. Za podstawę prawidłowej techniki oddychania uważa się tzw. podparcie oddechowe (appoggio). Jest to świadome wydłużanie i regulacja siły wydechu przez jednoczesne napięcie mięśni wdechowych i wydechowych, oraz zwiększenie prężności powietrza zgromadzonego pod zwartymi fałdami głosowymi. W tym rodzaju oddechu najbardziej pracują mięśnie zębate

przednie oraz mięśnie międzyżebrowe zewnętrzne. Są to mięśnie wdechowe. Bardzo ważną rolę w podparciu oddechowym odgrywa przepona.

Przepona jest to mięsień oddzielający jamę brzuszną od klatki piersiowej. Jej przednia ściana łączy się z chrząstką mostka, boczna z dolnymi żebrami, a tylna z kręgami lędźwiowymi. Przy wdechu przepona spłaszcza się przez obniżenie kopuła o około 2-4 cm, przez co powiększa się objętość klatki piersiowej. Praca przepony nie jest zależna od naszej woli, możemy nią jednak kierować w sposób pośredni, sterując pracą mięśni międzyżebrowych oraz mięśni brzucha⁷.

W procesie podparcia oddechowego przepona, która jest mięśniem wdechowym, współpracuje z mięśniami wydechowymi (mięśnie tłoczni brzusznej), powoli przesuwając się ku górze. Działanie to wspomagamy, utrzymując przestrzeń międzyżebrową klatki piersiowej jak najdłużej (około 6 – 8 s) w pozycji wdechowej. Błędem jest nadmierne rozszerzanie, a zwłaszcza unoszenie klatki piersiowej ku górze, gdyż powoduje to usztywnienie mięśni szyi, barków i brzucha. Również, często towarzyszące takiemu oddechowi wciąganie brzucha, daje efekt usztywnienia i blokady - uczucie dławienia w gardle.

Warto pamiętać, że o długości i efektywności wydechu decyduje umiejętność gospodarowania zgromadzonym powietrzem, a nie jego ilość.

Ćwiczenia oddechowe

- Ćwiczenia w pozycji leżącej. Nogi są zgięte. Zaczynamy od mocnego wydechu. Ściągamy mięśnie brzucha i podnosimy napięte pośladki tak, żeby wypchnąć całe powietrze. Następnie otwieramy dół brzucha z jednoczesnym ruchem miednicy do tyłu (wyginamy kręgosłup). Pozwalamy, żeby powietrze napełniło brzuch jak balon. Należy powtórzyć kilka razy.
- Ćwiczenie usprawniające pracę tłoczni brzusznej. Wciągamy powietrze przez lekko uchylone usta, ułożone tak, jakbyśmy pili przez rurkę. Do tego utrudnionego **wdechu** dodajemy dźwięk zbliżony do -fffff. Nie pozwalamy na pojawienie się żadnych ruchów i napięć w górnej części tułowia; zasysamy powietrze dołem brzucha. W końcowej fazie wdechu żebra dolne powinny się same rozszerzyć. W swobodnym **wydechu** również staramy się wypychać powietrze do góry dolną częścią brzucha.

Przy wykonywaniu ćwiczeń oddechowych należy uważnie słuchać własnego ciała i unikać napinania mięśni żuchwy, szyi, barków. Jeżeli odczuwamy zmęczenie, lekkie zawroty głowy, trzeba przerwać ćwiczenia. Objawy te towarzyszą hiperwentylacji. Nie należy siłowo walczyć

⁷ Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003.

o wydłużenie wydechu. Rytm oddechów i długość wykonywanych ćwiczeń muszą być zgodne z naszymi aktualnymi możliwościami. Podczas ćwiczenia powinniśmy zachować poczucie swobody i komfortu. Przy sygnałach ze strony organizmu świadczących o zmęczeniu, możemy wykonać kilka ćwiczeń rozluźniających

- Siedząc na krześle, wykonujemy spokojne obroty głowy tak, jakbyśmy śledzili coś wzrokiem. W prawo, aż poczujemy lekki opór. Zatrzymanie. Powrót. Tak samo wykonujemy obrót w lewo. Następnie powoli, jakby głowa opadała nam na dół, opuszczamy ją, aby brodą dotknąć klatki piersiowej. Powinniśmy odczuwać naciąganie się kręgów szyjnych. Zatrzymanie. Powrót.
- Przechylamy głowę w prawo, starając się dotknąć uchem prawego ramienia. Kiedy pojawi się uczucie oporu, zostajemy chwilę w tej pozycji. Znowu czujemy jak rozciągają się mięśnie i ścięgna szyi. Spokojny powrót to pozycji wyprostowanej.

Ten sam cykl wykonujemy w lewo.

Ćwiczeń nie należy wykonywać siłowo. To ciężar głowy jest czynnikiem, który powoduje rozluźnianie mięśni i ścięgien szyi.

- W kolejnym ćwiczeniu splatamy dłonie na karku. Wciągamy powietrze nosem. Napieramy głową na splecione ręce. Wykonujemy wydech ustami. Ponieważ mamy ustaloną pozycję ramion, automatycznie uaktywniają się dolne partie mięśni oddechowych. Wykonujemy jeszcze dwa cykle oddechowe. Rozplątamy ręce i strzepujemy je dla rozluźnienia. Osoba ćwicząca powinna poczuć rozchodzącą się od karku falę ciepła.
- Ćwiczenia wyrównujące siłę wydechu polegają na dmuchaniu np. na płomień świecy, tak aby pochylić go, ale nie zgasić. Pozwala to przy okazji wyłapać tendencje do artykulacji bocznej, co widać, gdy świeca znajduje się dokładnie naprzeciwko warg, a nie można uzyskać równego pochylenia płomienia. Zakładamy, że w pomieszczeniu nie ma silnego ruchu powietrza.
- Stajemy w niedużym rozkroku, postawa swobodna, rozluźnione mięśnie i stawy, naturalna pozycja głowy (podniesienie podbródka powoduje napięcie mięśni krtani). Zaczynamy od wydechu, z jednoczesnym „opuszczeniem” górnej połowy ciała w przód. Nogi ugięte w kolanach, ręce wiszą luźno. Następnie powracamy do pozycji pionowej, powoli, bez napinania mięśni brzucha, tak jakbyśmy stawiali kręgi kręgosłupa po kolei jeden na drugim. Ten powrót wykonujemy z powolnym wdechem.

Gdy jesteśmy w pozycji wyjściowej - wydech, który jest westchnieniem ulgi. Ćwiczenie należy powtórzyć kilka razy.

Mówienie z lękiem, że zabraknie nam powietrza, powoduje dużo większe jego zużycie. Warto o tym pamiętać, ponieważ obawa ta powoduje nabieranie zbyt dużej ilości powietrza w czasie wdechu, co daje efekt zatykania, czyli usztywnienie mięśni gardła i szyi. Jest to jeden z najgorszych odruchów. Aby temu zapobiec, wykonujemy następujące ćwiczenie - eksperyment:

- Wykonujemy energiczny, pełny wydech. Kiedy mamy uczucie, że w płucach nie ma już powietrza, zaczynamy głośno liczyć: jeden, dwa, trzy, cztery... Większość osób jest w stanie policzyć przynajmniej do pięciu.

Ćwiczenia usprawniające mięśnie międzybrowe

- Kładziemy ręce na dolnych żebrach tak, jakbyśmy brali się pod boki. Bez podnoszenia ramion wciągamy swobodnie powietrze (nie za dużo!). Staramy się rozsunąć żebra na boki, aby powiększyć wewnętrzną przestrzeń między nimi, i przytrzymując je w tej pozycji wykonujemy trzy energiczne wydmuchnięcia powietrza, wydając dźwięk zbliżony do -ffff-ffff-ffff.
- To samo ćwiczenie wykonujemy ze zróżnicowaniem energii wydechu: pierwsza część wydechu łagodna i równa z dźwiękiem – ssssss, druga część to dwa krótkie, intensywne wypchnięcia powietrza -ff -ff.
- Ćwiczenie oddechowe wymagające uaktywnienia wyobraźni: „Przyciąganie liny”. Wykonujemy je w pozycji stojącej. Wyciągamy ręce przed siebie z szybkim wdechem. Przekreślamy i zamykamy dłonie tak, jak byśmy złapali linę. Wykonujemy wydech przyciągając linę powoli do siebie. Ręce, ugięte w łokciach, wracają do tułowia na poziomie nieco poniżej tali.

To samo wykonujemy z wyrzuceniem rąk do góry i ściąganiem liny spod sufitu. Zakończenie wydechu może być mocniej zaakcentowane. Należy pamiętać, żeby między fazą wdechu i wydechu była mała pauza. Ćwiczenie to można regulować w miarę wydłużania fazy wydechowej, np. początkowo stosujemy następujący rytm: wdech – 1, 2 / pauza - 1 / wydech – 1, 2, 3. Następnie: wdech – 1, 2 / pauza - 1/ wydech 1, 2, 3, 4. A później wdech – 1, 2 / pauza - 1/ wydech 1, 2, 3, 4, 5. Wszystko jednak w zgodzie z możliwościami organizmu.

Po jakimś czasie wykonywania ćwiczeń oddechowych możemy zacząć sprawdzać efektywność uzyskanego dynamicznego oddechu. Prosty tego typu ćwiczeniem jest mówienie na jednym wydechu łatwych tekstów np. liczenie.

Robimy spokojny wdech -1, 2 / pauza - 1- i na jednym wydechu liczymy pełnym głosem - jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć itd.

W PWST studenci liczą między innymi „wrony bez ogona”.

Robimy spokojny wdech -1, 2 / pauza - 1- i na jednym wydechu liczymy pełnym głosem - jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona, czwarta wrona itd. (na zaliczenie semestru trzeba policzyć co najmniej szesnaście wron).

Ćwiczenia te dobrze jest wykonywać z kontrolą położenia żeber i przepony. Jedną rękę trzymamy poniżej splotu słonecznego, drugą na boku, na dolnych żebrach.

Ćwiczenia rozgrzewające aparat artykulacyjny

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że dobra praca narządów artykulacyjnych jest elementem niezbędnym do uzyskania wyrazistego mówienia i precyzyjnej dykcji. Tymczasem najczęściej jest ona obarczona złymi nawykami. Podstawowe z nich to: szczękoscisk, artykulacja pozbawiona ruchu warg, manieryczne układanie warg, grymasy.

Ćwiczenia mięśni żuchwy, warg, języka, podniebienia miękkiego, mające na celu uzyskanie ich elastyczności i sprężystości, pozwolą te złe nawyki wyrugować. Realizacja dźwiękowa samogłosek związana jest głównie z fonacją. Natomiast realizacja spółgłosek wymaga prawidłowej artykulacji. Spółgłoska jest jak cyngiel, który wysyła w świat samogłoskę.⁸

Ćwiczenia rozluźniające staw skroniowo-żuchwowy

Pozwalają one na swobodne opuszczanie żuchwy. Pamiętajmy jednak o tym, że żuchwa powinna opadać siłą swojego ciężaru, na skutek likwidacji napięć w stawie skroniowo-żuchwowym, a nie w wyniku siłowego napinania kolejnych mięśni. Aby każdy mógł odnaleźć stopień otwarcia ust, który jest dla niego naturalny, należy położyć ręce luźno na skroniach tak, by wyczuć pracę stawu skroniowo-żuchwowego. Prowadząc żuchwę mocno w dół, zaobserwujemy, że w pewnym momencie następuje wyczuwalny przeskok. To już jest otwarcie ponad miarę. Ustalmy położenie żuchwy tuż przed tym przeskokiem. To jest naturalne otwarcie żuchwy. Najczęściej jest to odległość dwóch pionowo ułożonych palców, które mieszczą się między zębami w otwartej jamie ustnej.⁹

Aby zlikwidować napięcia będące wynikiem szczękoscisku, należy wykonywać

⁸ Łastik A., *Poznaj swój głos, twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002.

⁹ Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003.

zuchwą następujące ruchy:

- opuszczanie i podnoszenie zuchwy, tak jak się dzieje w trakcie reakcji zdziwienia (młodzi ludzie mówią „kopara mu opadła”),
- przesuwanie zuchwy do tyłu i wysuwanie jej do przodu,
- przesuwanie na boki,
- wyraziste ruchy przeżuwania ze świadomym obniżaniem zuchwy.

Ćwiczenia warg

- Układamy wargi jak do samogłoski -u-. Nie tracąc „dzióbka” przesuwamy wargi w prawo i w lewo, do dołu i do góry, a na zakończenie wykonujemy ruchy okrężne w jedną i drugą stronę.
- Parskamy - wydechamy powietrze z wibracją obu warg, starając się uzyskać maksymalne ich rozluźnienie.
- Nadmuchujemy policzki. Wargi są zamknięte. Przepychamy kilka razy powietrze z jednego policzka do drugiego, a następnie gwałtownie je wypuszczamy.
- Masaż warg. Nagryzamy górnymi zębami dolną wargę. Następnie dolnymi zębami górną wargę. Wykonujemy lekki ruch przesuwania zębami po powierzchniach warg.
- Układamy wargi jak do samogłoski -u-, przechodzimy do układu właściwego dla samogłoski -i-, (-u-i-u-i-u-i-)
- Karpik. Wykonujemy wargami ruchy przypominające łapanie powietrza przez karpia. Należy pamiętać o stabilizacji kąćków warg, tak by nie otwierała się cała buzia.
- Masaż warg. Od rynienki wargi górnej do kąćków warg wykonujemy za pomocą kciuka i palca wskazującego ruchy przypominające lepienie pierożków. Tak samo postępujemy z wargą dolną.
- Za każdym razem, gdy odczuwamy zmęczenie mięśni warg stosujemy rozluźniające parskanie.

Ćwiczenia języka

- Kląskanie językiem. Ćwiczenie to można rozłożyć na dwa etapy: przyklejenie języka do podniebienia i opuszczenie go luźno, tak by miękko opadł z powrotem.
- Krążenie językiem za zamkniętymi wargami (między wewnętrzną powierzchnią stroną warg a zębami). Ruch ten staramy się wykonać spokojnie, równo, bez zatrzymań i szarpnięć. Wykonujemy krążenia w obie strony.

- Czubkiem języka sięgamy na przemian do nosa i do brody. Następnie ten sam ruch wykonujemy w poziomie, dotykamy prawego i lewego policzka na wysokości kącików warg.
- Łopata i grot. Lekko wysuwamy rozluźniony, szeroki język, następnie ściągamy boczne mięśnie języka tak by uzyskać kształt grotu strzały.
- Wysuwamy i cofamy język zwinięty w rulonik.
- Uderzamy energicznie czubkiem języka o podniebienie, naśladując odgłos biegnącego konia. Wargi wykonują naprzemienne ruchy, jak przy wypowiedzianiu samogłosek -u-a-u-a-u-a-.
- Przesuwamy czubkiem języka po podniebieniu od przodu do tyłu. Następnie wykonujemy to samo środkową częścią grzbietu języka.
- Szybko wymawiamy (staccato) następujące głoski: -d-d-d-d-, -cz-cz-cz-cz-, -ż-ż-ż-ż-, -ń-ń-ń-ń-, -ć-ć-ć-ć-.

Ćwiczenia na unoszenie podniebienia miękkiego

Dobrym sposobem trenowania podnoszenia podniebienia miękkiego jest śmiech. G. Demelowa proponowała zabawę w naśladowanie śmiechu różnych ludzi.

- Śmiech staruszki - he, he, he, he. Śmiech kobiety (jasny) - ha, ha, ha, ha.
- Śmiech mężczyzny (tubalny)- ho, ho, ho, ho. Śmiech dziewczynki (piskliwy) - hi, hi, hi
- Śmiech chłopca (hałaśliwy) - ha, ha, ha, ha!
- Do ćwiczeń tych przydatna jest również praca wyobraźni. Spróbujmy sobie przypomnieć dźwięk, jaki wydajemy (na wdechu), gdy coś nas zaskakuje i zachwyca.
- Kiedy już poczujemy ruch podniebienia miękkiego, możemy starać się kilka razy w ciągu dnia unieść je „na zawołanie”. Ważne jest, żeby nasz mózg nauczył się wysyłać odpowiedni impuls do tej grupy mięśni.

Ćwiczenia wzmacniające pierścień zwierający gardła.

- Ziewamy z szeroko otwartymi ustami.
- Próbuje mówić w trakcie ziewania: jaka gaduła, jaka gapa, jaka góra, jaki ogórek.
- Aktywnie powtarzamy zestawy głosek: ak - ka, ag - ga, ok - ko, og - go, ek - ke, eg -

ge, uk - ku, ug - gu, ik - ki, ig - gi.

- Podobne zestawy ćwiczymy na wymyślonych tekstach, np: Kunsztowny song. Sensowny bank. Bank wysokiej rangi. Kunsztowne tango. Obląkany gość z Konga ogląda tak długo dziwoląga. Groźny gangster ukradł z banku w Marengo utarg.

Prawidłowa emisja głosu

Podstawowym zagadnieniem związanym z prawidłową emisją głosu jest umiejętność wykorzystania rezonatorów nasady. Możemy je podzielić na trwałościowe i takie, które mogą zmieniać rozmiary komór, czyli zmiennokształtne. Do tych ostatnich zaliczamy jamę ustną, która dzięki swej budowie, a zwłaszcza ruchliwemu językowi, podniebieniu miękkiemu i wargom, stanowi najważniejszy rezonator nasady. Przestrzeń rezonansową jamy ustnej możemy kształtować przez uniesienie podniebienia miękkiego, utrzymywanie w trakcie mówienia języka w pozycji oddalonej od tylnej ściany gardła (jest to tzw. otwieranie gardła pozwalające na swobodny przepływ powietrza, co sprzyja kształtowaniu silnego, pełnego dźwięku) oraz obniżenie pozycji żuchwy.

Ćwiczenia emisyjne

Podstawą są tu ćwiczenia mormorando.

- Mruczenie na różnych wysokościach skali, np. wymruczenie melodii „Wlazł kotek na płotek”.
- „Uhm” - wyrażające różne stany: zdziwienie, akceptację, niezadowolenie, niezgodę.
- Wykonujemy swobodny wdech - przez nos i usta - z uniesieniem rąk przed siebie. Artykułujemy samogłoski w następującej kolejności: u-o-a-e-i. Staramy się by stanowiły one jeden długi dźwięk -uuooaaeeii. Zmienia się tylko jego barwa, za sprawą zmiany położenia języka i układu warg. W czasie artykulacji przenosimy ręce łagodnie na boki, a z końcówką wydechu opuszczamy.
- Aby lepiej poczuć przesuwanie się do przodu jamy ustnej miejsca artykulacji, wykonujemy to samo ćwiczenie (bez ruchu rąk), z dodatkiem głoski -k-: kuu-koo-kaa-kee-kii.¹⁰
- To samo ćwiczenie wykonujemy z głoską -m-. Jedną rękę kładziemy wewnętrzną stroną na nosie i zatokach przynosowych, bez uciskania, i wymawiamy: muu-moo-maa-mee-mii. Następnie rękę kładziemy na czubku głowy i powoli wymawiamy na jednym wydechu te same dźwięki. Powtarzamy ten sam cykl samogłosek z głoską -n-

¹⁰ Wieczorkiewicz B., *Sztuka mówienia*, Warszawa 1977.

legato: nuu-noo-naa-nee-nii. Ćwiczenie jest prawidłowo wykonane, kiedy wyraźnie odczuwamy rezonans w okolicach przynosowych i na czubku głowy.

- Kolejnym ćwiczeniem wyrazistości samogłosek i kierowania głosu na maskę jest energiczne wyrzucanie z siebie tego samego zestawu dźwięków. Tym razem powinny być wymawiane krótko (staccato) nu-no-na-ne-ni.
- Wypowiadamy po kolei samogłoski ustne z linią melodyczną od dołu do góry i znowu w dół; tak jakbyśmy podnosili jakiś przedmiot, przynosili i znów stawiali

$$\begin{array}{c} \text{u} \\ / \quad \backslash \\ \text{u} \quad \text{u} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{o} \\ / \quad \backslash \\ \text{o} \quad \text{o} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{a} \\ / \quad \backslash \\ \text{a} \quad \text{a} \end{array} \quad \text{itd.}$$

- Wspomagamy dźwięk ruchem ciała. Wdech wykonujemy w pozycji wyprostowanej. Opuszczamy tułów lekko w lewo, kolana ugięte. Bierzymy wyimaginowane pudełko, podnosimy do wyprostu i stawiamy po swojej prawej stronie. Działanie to synchronizujemy z wymawianiem kolejnych samogłosek.
- Do podstawowych sylab, na których pracowaliśmy (mu-mo-ma-me-mi oraz nu-no-na-ne-ni) dodajemy w środku głoskę -r-, która znakomicie uaktywnia jamę ustną. Wszystkie głoski staramy się wymawiać bardzo precyzyjnie:
 - mrrru - mrrro - mrrra - mrrre - mrrri
 - nrrru - nrrro - nrrra - nrrre - nrrri
- Dla sprawdzenia, czy nie pojawiły się podczas wykonywania ćwiczeń napięcia mięśni szyi i karku, wykonujemy to samo ćwiczenie z krążeniami głowy. Swobodnie i pomału wykonujemy jedno krążenie w prawo i jedno w lewo.
- Na zakończenie tej serii ćwiczeń przechodzimy do mówienia tekstu. Wypowiadamy go, utrzymując dźwięk na tym samym poziomie wysokości i głośności oraz przedłużając wszystkie samogłoski:
- Siaaāaa baabaa mmaak, ŋniee wieedziaaāaa jaak, aaa dziaad wieedziaaāā, ŋniee poowiedziaaā aaa too byłoo taak.

Trening wyrazistej artykulacji samogłosek

Ćwiczenia te należy wykonywać z przesadnym rysowaniem wargami kształtu

samogłosek. W mowie współczesnych Polaków dochodzi często do zamazywania barwy samogłosek, a nawet do ich redukcji, zwłaszcza w połączeniach samogłoskowych. Samogłoska musi mieć swój czas wybrzmienia, głośność, wysokość i barwę. Te jej parametry stanowią o urodzie głosu. Ćwiczenia wyrazistej artykulacji samogłosek dobrze byłoby wykonywać przed lustrem, w zwolnionym tempie i na najwyższej dla ćwiczącego wysokości dźwięku.

- Wymawiamy samogłoski ustne najpierw staccato a następnie legato, pamiętając o luźnym opuszczaniu żuchwy i wyrazistym układaniu warg¹¹.

a - a - a - a - aaaa

o - o - o - o - oooo

u - u - u - u - uuuu

e - e - e - e - eeee

y - y - y - y - yyyy

i - i - i - i - iiiiii

- Wymawiamy samogłoski -a-o-u-e-y-i- w następujący sposób: bezgłośnie, szeptem, półgłosem, głośno. Staramy się, niezależnie od głośności, utrzymać tę samą wysokość muzyczną dźwięku.
- Wymawiamy samogłoski od maksymalnego rozwarcia warg, zmniejszając je stopniowo do minimalnego i w odwrotnej kolejności od zwarcia do rozwarcia:

a - e - y - i i - y - e - a

a - o - u u - o - a

4. Wymawiamy samogłoski parami. Najpierw staccato potem legato:

a - a / a - o / a - e / a - u / a - i / a - y aa, ao, au, ai, ay

o - a / o - o / o - e / o - u / o - i / o - y oa, oo, oe, ou, oi, oy

e - a / e - o / e - e / e - u / e - i / e - y ea, eo, ee, eu, ei, ey

u - a / u - o / u - e / u - u / u - i / u - y ua, uo, ue, uu, ui, uy

i - a / i - o / i - e / i - u / i - i / i - y ia, io, ie, iu, ii, iy

y - a / y - o / y - e / y - u / y - i / y - y ya, yo, ye, yu, yi, yy

5. Ćwiczymy wymowę grup podobnych wyrazów, różniących się samogłoskami:

o - i

cios - cis, noski - niski, glon - glin, klops - klips, koks - kiks;

a - e

tran - tren, dach - dech, trap - trep, trafna - trefna, klapka - kleпка, blada - blade, patent

¹¹ Toczyńska B., *Kama makaka ma*, Gdańsk 1992, s. 30 i dalsze.

- petent, klaszcze - kleszcze, taran - teren;

a - i

klaka - klika, ściana - ścina, klatka - klitka, ramka - ramki, mamka - mamki;

a - y

szachy - szychy, szajka - szyjka, szadź - szyć, strach - strych, w pław - wpływ, chwyt - chwyt;

o - e

koks - keks, tron - tren, trop - trep, prąd - pręt, pełno - pełne;

u - o

kłus - kłos, kruk - krok, spód - spod, mruk - mrok, stóg - stok.

6. Ćwiczymy połączenia samogłoskowe w wyrazach:

Przykłady wyrazów: poezja, rodeo, ocean, faraon, koegzystencja, ideologia, koordynacja, ideały, kakao, kameleon, woalka, itd. Należy płynnie przechodzić z jednej artykulacji w drugą, ale nie skracać czasu trwania samogłosek. Pierwszą samogłoskę nawet nieco przedłużamy.

7. Ćwiczenie połączeń samogłosek między wyrazami:

Mówili - o Ali i o Uli, o Eli i o Oli

Byli - u Ali i u Eli, u Eli i u Oli

Szli - za Alą i za Elą, za Olą i za Ulą

Przyszli - do Eli i do Oli, do Uli i do Ali

Należy pamiętać o tym, by oddzielać wyrazy małą pauzą i mocniej atakować samogłoskę nagłosową. Pozwoli to uniknąć zlewania się wyrazów np. *szli zala* (zamiast - szli z Alą).

Aeroplanem nad oceanem polecieeli: i Ala i Ela i Irka i Ola i Ula i Adaś i Edek i Irek i Olek i Urban.

Wiał wiatr słaby i umiarkowany. Jeśli chcesz wiedzieć dużo o antykoncepcji... Dokument, który obowiązywałby ogół społeczeństwa... O siedemnastej, jak zawsze oglądamy wiadomości, a o osiemnastej - film.

Ćwiczenia artykulacji samogłosek nosowych

Dla skontrolowania brzemienia nosówek, należy w trakcie ćwiczenia przyłożyć palce do skrzydełek nosa (nie przyciskając ich). Ćwicząc uważnie, słuchamy dźwięku nosówek tak, by w dalszych etapach pracy wystarczyła nam do korygowania nosowości kontrola słuchowa. Ćwiczymy następujące zestawy wyrazów:¹²

Oni idą, ja idę. Oni tańczą, ja tańczę. Oni tęsknią, ja tęsknię. Oni piją, ja piję. Oni siedzą, ja siedzę. Oni widzą, ja widzę.

Ćwiczenia wyrazistej artykulacji spółgłosek

Każda ze spółgłosek ma właściwe sobie miejsce artykulacji i nie może być prawidłowo zrealizowana poza tym polem. Przy ćwiczeniu wymowy spółgłosek, należy także uważać na manierę wymawiania spółgłosek dźwięcznych z przydechem. Efektem jest brzmienie ubezdźwięcznione, np. woda - *foda*, zawsze - *sawsze*. Należy pamiętać, by wszystkie spółgłoski były wymawiane dokładnie, bez skracania, osłabiania, „muskania”, czyli niedoartykułowania.¹³

Ćwiczenia

Spółgłoski wargowe:

ba - be - by

ba - bo - bu

ma - me - my

ma - mo - mu

pa - pe - py

pa - po - pu

bia - bie - bi

bia - bio - biu

mia - mie - mi

mia - mio - miu

pia - pie - pi

pia - pio - piu

Spółgłoski wargowo - zębowe:

wa - we - wy

wa - wo - wu

wia - wie - wi

wia - wio - wiu

Spółgłoski przedniojęzykowe:

da - ta - za - sa - dza - ca - na

Spółgłoski środkowojęzykowe:

zia - sia - dzia - cia - nia

¹² Maksymowicz K., *Zestaw ćwiczeń dykcyjnych*, [w:] *Logopedia, pytania i odpowiedzi*, Opole 2003, red. Gałkowski T., Jastrzębowska G., tom 2, s. 844 i dalsze.

¹³ Toczyńska B., *Kama makaka ma*, Gdańsk 1992, s. 38.

Takie zestawy ćwiczymy z następującymi samogłoskami - /e/ /i/ /o/ /u/

Spółgłoski tylnojęzykowe:

twarde

miękkie

ga - ka - cha

gia - kia - chia

Ćwiczymy z samogłoskami /a/ /e/ /i/ /o/ /u/

Ćwiczenia dykcyjne oparte na grupach spółgłoskowych

Trudne grupy spółgłoskowe nazywamy zbitkami spółgłoskowymi. Poprawne wymawianie zbitki spółgłoskowej nie jest proste. Wymaga od aparatu artykulacyjnego niezwykle szybkich i precyzyjnych zmian ułożenia poszczególnych narządów.

W ćwiczeniach tych zawsze występują samogłoski, żeby można je było w ogóle wypowiedzieć.

Ćwiczenie różnicujące dźwięczność i bezdźwięczność grup spółgłoskowych:

pta - tpa, pte - tpe, pty - tpy, pto - tpo, ptu - tpu, ptą - tpa, ptę - tpe

bda - dba, bde - dbe, bdy - dby, bdo - dbo, bdu - dbu, bda - dba, bde - dbe

kpa - pka, kpe - pke, kpy - pky, kpo - pko, kpu - pku, kpa - pka, kpe - pke

gba - bga, gbe - bge, gby - bgy, gbo - bgo, gbu - bgu, gba - bga, gbe - bge

kta - tka, kte - tke, kty - tky, kto - tko, ktu - tku, kta - tka, kte - tke

gda - dga, gde - dge, gdy - dgy, gdo - dgo, gdu - dgu, gda - dga, gde - dge

a także:

tra - dra, tre - dre, try - dry, tro - dro, tru - dru, tra - dra, tre - dre

kra - gra, kre - gre, kry - gry, kro - gro, kru - gru, kra - gra, kre - gre

Wybrane grupy spółgłoskowe w nagłosie:

rfa - fra, rfe - fre, rfy - fry, rfi - fri, rfo - fro, rfu - fru, rfa - fra, rfe - fre

rda - dra, rde - dre, rdy - dry, rdi - dri, rdo - dro, rdu - dru, rda - dra, rde - dre

rdza - dzra, rdze - dzre, rdzy - dzry, rdzo - dzro, rdzu - dzru, rdza - dzra, rdze - dzre

kła - lka, kłe - lke, kły - lky, kło - lko, kłu - lku, kła - lka, kłe - lke

gnia - nga, gnie - nge, gni - ngy, gnio - ngo, gniu - ngu, gnia - ngy, gnie - nge

gcha - chga, gche - chge, gchy - chgy, gcho - chgo, gchu - chgu, gcha - chga, gche -

chge

Wybrane grupy spółgłoskowe w wygłosie:

arć - acr, erć - ecr, yrć - ycr, irć - icr, orć - ocr, urć - ucr

akch - achk, ekch - echk, ykch - ychk, ikch - ichk, okch - ochk, ukch - uchk

Ćwiczenie różnicujące dźwięczność w wyrazach:

bandera - pantera, barka - parka, brawo - prawo, błonka - płonka, darnina - tarnina,
dług - tłuk, drzeć - trzeć, dwór - twór, głos - kłos, głód - kłód, gość - kość, górnik -
kurnik, gratka - kratka, grupy - krupy,

Ćwiczenie wymowy wyrazów z udziałem spółgłosek *t*, *d*:

Trzecie drzewo to modrzew.

Trzeba wystrzegać się wystrzałów.

Andrzeja z drzemki obudził trzask drzwi.

Podczas doświadczenia Kostrzewski trzymał odczynniki.

Dostrzegłem trzysta trzydzieści trzy trzmiele.

Mistrz wstrzyknął strzykawką odżywkę.

Wymowa wyrazów z głoską *ł*:

Głuchy głuszcę tłukł się o dach chałupy .

Wszedł przygłupi służący z przytłumionym słuchem.

Mógłbym długo słuchać, jak tłusty tłumacz wyluszcza tłumowi tło kłótni.

Ćwiczenie zbitek spółgłoskowych w zdaniach:

Ona jest z teatru. On jest strzyżony. Parking jest strzeżony. Ona jest stłamszona. On
jest stroskany. Ona jest struta. On jest z Teresą. Tym batem poganiał Łukasz szybkiego
ogiera. Skupmy się! Zróbmy to! Odstąpmy od tego zamiaru.

Rymowanki B. Toczyskiej¹⁴:

Trzmiel na trzosie w trzcinie siedzi.

Z trzmiela śmieją się sąsiedzi.

Na podwórku piórek górka,

koło Burka kurek piórka.

Wpada Burek w górkę piórek

kurki z górki gna za murek.

Dromader z Durbanu turban pożarł panu.

Taka terma z dermy działa mi na nerwy.

¹⁴Toczyska B., *Kama makaka ma*, Gdańsk 1992.

Kilki z kokilki wyszły na chwilkę,

A wilki zjadły kilkom kokilkę.

Sto na stoisku stoi i nas tu sto.

Kiedy już nabierzemy wprawy w wykonywaniu tych i podobnych ćwiczeń, możemy sprawdzić, czy jesteśmy w stanie zsynchronizować wszystkie elementy, jak trybiki w zegarze.

Ćwiczenie - sprawdzian

Należy opuścić luźno żuchwę, unieść podniebienie miękkie, język ułożyć luźno, swobodnie opierając go o przednie, dolne zęby, otworzyć gardło i obniżyć krtę. W takiej pozycji oddychać swobodnie przez usta. Stan bezwzględnej spokoju i rozluźnienia utrzymywać przynajmniej przez minutę.¹⁵

Jeśli nam się to uda - jesteśmy przygotowani do rozpoczęcia drugiego etapu pracy, czyli prawidłowego prowadzenia frazy, utrzymywania właściwego tempa mówienia, poprawnego rozkładania akcentów w słowach i zdaniach, wykorzystywania, dla zwiększenia efektu, pauz i zmian dynamiki głosu.

Zawsze jednak pamiętajmy, że nasz narząd głosu jest instrumentem wrażliwym. Źle znosi kurz i zanieczyszczenia oraz suchość powietrza. Jeśli musimy mówić w takich warunkach, popijajmy często letnią herbatkę z prawoślazu lub rumianku albo niegazowaną, niesłodzoną wodę mineralną. Unikajmy krzyku, mówienia w podwyższonym rejestrze głosowym, na zaciśniętym gardle. Dajmy sobie zawsze czas na spokojny wdech. Jeśli chcemy zwrócić na siebie uwagę, szukajmy innych sposobów niż podniesiony głos. Znacznie lepiej zadziała nieoczekiwana pauza. Wspomagajmy pracę narządu głosu, pamiętając o utrzymywaniu swobodnie wyprostowanej postawy, o miękkim nastawieniu głosu, o wykorzystywaniu rezonatorów do wzmocnienia dźwięku, o otwieraniu ust, wyrazistej artykulacji i swobodnym opuszczaniu żuchwy.

Takie konsekwentne postępowanie gwarantuje, że nasz głos i artykulacja będą narzędziami sprawnymi, efektywnymi i niezawodnymi.

Bibliografia

Demelowa G., *Elementy logopedii*, WSiP, 1997.

Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*,

¹⁵ Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003.

Warszawa, 2000.

Foniatrya kliniczna, (red.) Pruszeicz A., Warszawa 1992.

Logopedia. Pytania i odpowiedzi. (red.) Gałkowski T. Jastrzębowska G., Opole 1999.

Kaczmarek Bożydar L. J., Mózg, język, zachowanie, Lublin 1995.

Łastik A., Poznaj swój głos, twoje najważniejsze narzędzie pracy, Warszawa 2002.

Martin P., Umysł, który szkodzi, Poznań 2000.

Mattis S. G., Ollendick T. H., Lęk i fobie nastolatków, Gdańsk 2004.

Minczakiewicz E., Mowa - rozwój, zaburzenia, terapia, Kraków 1997.

Mitrinowicz - Modrzejewska A., Fizjologia i Patologia głosu, słuchu, mowy, Warszawa 1963.

Romaniszyn B., Z zagadnień sztuki i pedagogiki wokalne, Kraków 1957.

Sobierajska H., Uczymy się śpiewać, Warszawa 1972.

Tarasiewicz B., Mówię i śpiewam świadomie, Kraków 2003.

Toczyska B., Kama makaka ma, Gdańsk 1992.

Wieczorkiewicz B., Sztuka mówienia, Warszawa 1977.

mgr Grażyna Olszewska

Zespół Publicznych Szkół, Rogowo

mgr Teresa Bogdańska,

Zespół Publicznych Szkół, Gąsawa, logo_znin@o2.pl

Innowacyjność pracy logopedy we współczesnej szkole. Autorski program logopedyczny

Ostatnie lata w polskiej oświacie zapisały się i w dalszym ciągu zapisują jako lata zachodzących znaczących zmian w tym resorcie. Podyktowane jest to niewątpliwie postępowaniem w życiu społecznym, kulturalnym, technicznym, naukowym, politycznym, podnoszeniem standardów w życiu codziennym, wymaganiami unijnymi, akceleracją społeczną. To spowodowało, że polska oświata nie mogła być wobec zachodzących zmian „wyspą”, którą omijają statki współczesnej cywilizacji. Zmiany w samym szkolnictwie to szukanie innych rozwiązań metodycznych, dodatkowe przedmioty, komputeryzacja, powszechność Internetu, sprawdziany klas szóstych, egzaminy gimnazjalistów, nowe matury, testy.

Te zmiany spowodowały, że logopedzi pracują nie tylko w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej czy placówkach służby zdrowia, ale ich niekwestionowanym miejscem pracy stała się szkoła.

Z jednej strony postęp we wszystkich dziedzinach, z drugiej, skutki owego postępu. Rodzice mają coraz mniej czasu dla swoich dzieci, nerwowa atmosfera, troska o zaspokojenie podstawowych potrzeb, a tym samym zdobycie pracy i pieniędzy uplasowało się w polskiej rodzinie na czołowym miejscu. Dziecko w rodzinie, mimo troszczenia się o nie, zostaje ze swoimi problemami samo. Tak też jest z wadami wymowy.

W ostatnich latach obserwuje się niepokojące zjawisko – wzrost liczby dzieci przedszkolnych i szkolnych z zaburzeniami mowy i znacznymi wadami wymowy.

Zatrudnienie logopedy w szkole przynosi wiele korzyści. Jedną z nich jest przyjmowanie na terapię dzieci wiejskich, których rodzice nie mają pieniędzy na dojazd do poradni w mieście.

Nasza innowacja jest efektem głębokich przemyśleń związanych z wieloletnią pracą na stanowisku logopedy w szkole.

Jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytania:

- 1) Jaka jest rola logopedy w szkole?
- 2) Co zrobić by wszystkie dzieci i młodzież odczuły w pozytywnym tego słowa znaczeniu obecność logopedy w szkole?
- 3) Jak to zrobić, by logopeda służył pomocą innym nauczycielom, by wspierał proces dydaktyczno-wychowawczy, by współpracował systematycznie z rodzicami, by integrował działania logopedyczne na płaszczyźnie logopeda – nauczyciel – rodzic?
- 4) Jak ma wyglądać efektywna opieka logopedyczna ?
- 5) Jakie zadania powinien spełniać logopeda we współczesnej szkole?
- 6) Jakie poczynić założenia, aby nasza praca była jeszcze bardziej efektywna, skuteczna, by objąć profilaktyką logopedyczną wszystkie dzieci i młodzież?

Nasze przemyślenia i próby odpowiedzi na pytania stały się bodźcem do opracowania wspomnianej innowacji. Można by tu posłużyć się słowami Z. Klemensiewicza – „...możliwie doskonale opanowanie językiem ułatwia człowiekowi życie i działanie na każdym polu, a na wyższych poziomach kulturalnych jest nieodzownym warunkiem skutecznej działalności¹”.

Innymi słowy, współczesny dorosły, wykształcony człowiek powinien władać poprawnie językiem (kompetencja językowa), aby ułatwiało to pracę, realizację celów życiowych.

Wychowanie i nauczanie młodego pokolenia to trudna i zarazem odpowiedzialna praca. Logopeda jest tym nieodzownym (bardzo ważnym) ogniwem w całym procesie nauczania i wychowania, począwszy od dzieci przedszkolnych, a skończywszy nie na gimnazjalistach, lecz nauczycielach i rodzicach. Współczesny logopeda powinien być dobrym teoretykiem i praktykiem, człowiekiem o dużej wiedzy i kulturze.

Opracowany przez nas program logopedyczny „Innowacyjna forma charakteru pracy logopedy w szkole” otrzymał przychylną opinię rad pedagogicznych szkół, w których pracujemy, został przyjęty z dużym zainteresowaniem. Jako logopedzi uzyskaliśmy zgodę na wdrożenie programu od Kuratora Oświaty. Ponadto program został wysoko oceniony pod względem metodycznym, twórczym, innowacyjnym przez Powiatowy Zespół Metodyczny Logopedów. Program realizowany jest w pełni od 1 września br. na terenie dwu szkół.

¹ Klemensiewicz Z., *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Gdańsk 1973.

Innowacja przedstawia model pracy logopedy we współczesnej szkole. Logopeda jest świadomy zachodzących wokół zmian, potrafi sprostać tym zmianom w sposób twórczy, innowacyjny na swoim polu zawodowym. Minione lata utrwaliły model logopedy przyjmującego w gabinecie. Obecnie jest to szersza działalność specjalisty.

Poniżej ukazane są zakresy oddziaływań logopedycznych na terenie szkoły.

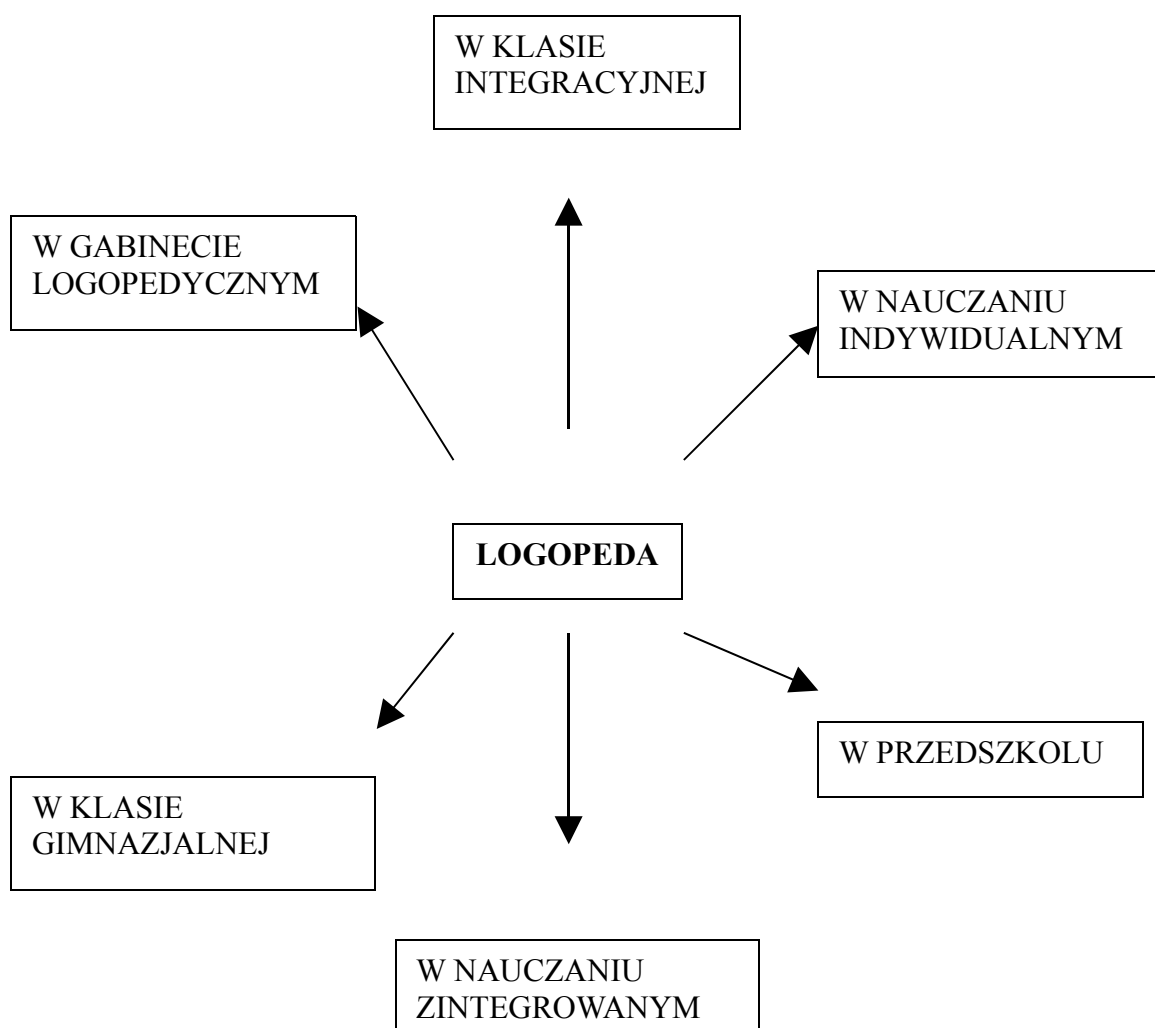


Tabela 1. Program pracy

LP.	INNOWACYJNE ODDZIAŁYWANIA LOGOPEDYCZNE NASTĘPUJĄ POPRZEZ:	CEL
1.	Powołanie MDL – Międzyszkolnego Doskonalenia Logopedów dla nauczycieli.	<i>Cel: wymiana doświadczeń, doskonalenie warsztatu pracy logopedy, opracowywanie logopedycznych form innowacyjnych.</i>
2.	Wprowadzenie do tradycji szkół „Dnia wesołej głoski” dla uczniów nauczania zintegrowanego.	<i>Cel: uwrażliwianie na poprawną wymowę w formie gier, zabaw i konkursów logopedycznych własnego autorstwa.</i>
3.	Redagowanie i wydawanie szkolnych pisemek logopedycznych dla młodszych dzieci szkolnych i rodziców.	<i>Cel: integrowanie działań logopedycznych na płaszczyźnie logopeda – dziecko – nauczyciel – rodzic.</i>
4.	Realizację programu profilaktyki logopedycznej dla dzieci przedszkolnych pt. „Zabawy ortofoniczne” własnego autorstwa w oparciu o „Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola” ² oraz w oparciu o pozycję „Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy” ³ .	<i>Cel: zapobieganie powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej.</i>
5.	Współpracę z nauczycielami klas integracyjnych już istniejących i pomoc w pisaniu programów dla klas integracyjnych na poszczególnych etapach kształcenia.	<i>Cel: nauczanie i wychowanie uczniów zdrowych i niepełnosprawnych w warunkach szkoły ogólnodostępnej.</i>
6.	Realizację programu logopedycznego własnego autorstwa dla klas integracyjnych pt. „W krainie Głoskolandii”.	<i>Cel: kształtowanie mowy u dziecka niepełnosprawnego.</i>
7.	Wdrażanie opracowanego programu dla uczniów klas gimnazjalnych pt. „ABC – piękno mowy polskiej”. - własne	<i>Cel: uwrażliwianie młodzieży na piękno mowy polskiej, kultura żywego słowa; utrwalanie podstawowych treści z zakresu fonetyki i</i>

² Demel G., Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa 1996.

³ Kozłowska K., Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy, Kielce 1996.

		fonologii.
8.	Współpracę z nauczycielami nauczania zintegrowanego w oparciu o opracowaną ścieżkę logopedyczną.	<i>Cel: usprawnianie narządów artykulacyjnych i automatyzacja wywołanych głosek; usprawnianie motoryki rąk;</i>
9.	Wspomaganie terapią logopedyczną dzieci nauczanych indywidualnie we współpracy z nauczycielem rewalidacji.	<i>Cel: usprawnianie mowy dzieci metodą ortofoniczno - muzyczną J. Nowak⁴</i>
10.	Wdrażanie elementów muzykoterapii, logorytmiki, emisji głosu we współpracy z nauczycielami muzyki.	<i>Cel: wprowadzanie do procesu terapii logopedycznej technik relaksacyjnych.</i>
11.	Opracowanie programów terapii logopedycznej (studium przypadku): dla dziecka po rozszczepie warg i podniebienia; dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną; dla dziecka dyslektycznego.	<i>Cel: integrowanie oddziaływań logopedycznych, pedagogicznych, terapeutycznych, wychowawczych.</i>
12.	Wprowadzanie do procesu terapii logopedycznej gier własnego autorstwa – „Logopedyczny Piotruś”.	<i>Cel: utrwalenie prawidłowej artykulacji głosek dentalizowanych.</i>
13.	Wykorzystywanie w procesie terapii logopedycznej opracowanej „Księgi Labiogramów” własnego autorstwa w oparciu o „Fonetyczne video” ⁵ .	<i>Cel: usprawnianie słuchu fonematycznego.</i>
14.	Wprowadzanie do procesu terapii logopedycznej kart pracy dla dzieci dyslalicznych i dyslektycznych własnego autorstwa w oparciu o „Ćwiczenia w czytaniu i pisanii” ⁶ , „Ćwiczenia	<i>Cel: usprawnianie artykulatorów, automatyzacja wywołanych głosek, usprawnianie percepcji wzrokowej i słuchowej, usprawnianie motoryki rąk.</i>

⁴ Nowak J., Wybrane problemy logopedyczne, Bydgoszcz 1993.

⁵ Wójtowiczowa J., Logopedyczny zbiór wyrazów, Warszawa 1991.

	rozwijające motorykę narządów mowy” ⁷ , „Ćwiczenia grafomotoryczne” ⁸ .	
15.	Współpracę z rodzicami w ramach pedagogizacji – opracowano tematykę 10 spotkań.	<i>Cel: przybliżanie specyfiki pracy logopedy w szkole i możliwości integracji działań logopedycznych na płaszczyźnie logopeda – dziecko – rodzic – starsze rodzeństwo.</i>
16.	Propagowanie akcji „Poczytaj mi mamó” wśród dzieci przedszkolnych i szkolnych.	<i>Cel: stymulowanie rozwoju umysłowego i emocjonalnego dziecka.</i>
17.	Współpracę z nauczycielami szkół poprzez przybliżanie zagadnień logopedycznych w formie artykułów składanych w banku materiałów bibliotek szkolnych.	<i>Cel: wymiana doświadczeń nauczycieli z pobliskich szkół.</i>
18.	Prowadzenie szkoleniowej rady pedagogicznej z zakresu tematyki logopedycznej – raz w roku.	<i>Cel: przybliżanie specyfiki pracy logopedy w szkole i możliwości integracji działań logopedycznych na płaszczyźnie logopeda-dziecko – nauczyciel.</i>
19.	Przybliżanie pracy logopedy i pedagoga na terenie szkoły – informacje w gablocie szkolnej pt. „z półki logopedy i pedagoga”.	
20.	Wykorzystanie w procesie terapii logopedycznej Multimedialnego Pakietu Logopedycznego ⁹ .	<i>Cel: rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i językowej u dzieci.</i>

Konkludując, można jednoznacznie stwierdzić, że miejsce logopedy we współczesnej szkole jest niezbędne, niekwestionowane. Nie można natomiast jednoznacznie określić zakresu pracy logopedycznej, bowiem już dzień jutrzejszy stawia przed nami – logopedami nowe zadania. Dlatego też nasza innowacja ma charakter otwarty i będzie modyfikowana w

⁶ Mickiewicz J., Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych, Toruń 1996.

⁷ Svobodowa K., Ćwiczenia rozwijające motorykę narządów mowy, Ostrawa 2005.

⁸ Bogdanowicz M., Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichowej, Gdańsk 2005

⁹ Gruba J., Polewczyk I., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część I – sz, ż, cz, dż. Gliwice 2003; Gruba J., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część II – s, z, c, dz. Gliwice 2004; Gruba J., Lampart-Busse M., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część IV – j, l, r. Gliwice 2005.

trakcie dalszej pracy logopedycznej.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichowej, Gdańsk 2005
- Demel G., Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa 1996.
- Gruba J., Lampart-Busse M., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część IV – j, l, r. Gliwice 2005.
- Gruba J., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część II – s, z, c, dz. Gliwice 2004;
- Gruba J., Polewczyk I., Multimedialny Pakiet Logopedyczny. Część I – sz, ż, cz, dż. Gliwice 2003;
- Klemensiewicz Z., Prawidła poprawnej wymowy polskiej, Gdańsk 1973.
- Kozłowska K., Pomagajmy dzieciom z zaburzeniami mowy, Kielce 1996.
- Mickiewicz J., Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych, Toruń 1996.
- Nowak J., Wybrane problemy logopedyczne, Bydgoszcz 1993.
- Svobodowa K., Ćwiczenia rozwijające motorykę narządów mowy, Ostrawa 2005.
- Wójtowiczowa J., Logopedyczny zbiór wyrazów, Warszawa 1991.

Informacje o autorach

mgr Teresa Bogdańska jest nauczycielem mianowanym, logopedą, surdopedagogiem, członkiem PZL. Posiada Certyfikat Zawodowy Logopedy przyznany w 2005 r.

mgr Teresa Dzikowska jest pedagogiem specjalnym, absolwentką Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, Podyplomowego Studium Logopedycznego przy UMCS oraz Specjalistycznego Studium Neurologopedii przy Fundacji Orator. Od wielu lat prowadzi terapię zaburzeń mowy w poradniach medycznych i edukacyjnych. Obecnie pracuje w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Nowej Soli oraz prowadzi zajęcia metodyczne ze studentami Podyplomowego Studium Logopedycznego przy Uniwersytecie Zielonogórskim.

mgr Dorota Gabala-Pustoszkina jest logopedą i surdopedagogiem, pracuje z dziećmi niesłyszącymi i niedosłyszącymi od 1987r.

dr Joanna Gruba jest adiunktem w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego. Ukończyła studia pedagogiczne z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej oraz Podyplomowe Studia Informatyczne i Podyplomowe Studia Logopedyczne. W 1994 roku rozpoczęła pracę jako logopeda w szkole integracyjnej w Gliwicach. Doktorat nt. „Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich” obroniła w 2001r. w Instytucie Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie. W swojej problematyce badawczej zajmuje się wpływem technologii informacyjnej w terapii pedagogicznej i logopedycznej, alternatywnymi metodami terapii osób niepełnosprawnych, badaniem skuteczności i efektywności multimedialnych w nauczaniu. Jest autorką i współautorką sześciu książek oraz siedmiu multimedialnych programów komputerowych wspomagających terapię logopedyczną.

mgr Ewa Kania-Grochowska jest absolwentką PWST im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie. W latach 1970 - 1972 pracowała w Teatrze im. Juliusza Osterwy w Lublinie,

1972-1999 w Teatrze Nowym w Warszawie. Od roku 1972 stale współpracuje z Teatrem Polskiego Radia. W latach 1993 - 2004 jej głównym zajęciem była praca w studiach dźwiękowych jako reżyser dubbingu, czyli polskich wersji językowych filmów aktorskich i animowanych. Od roku 2001 prowadzi szkolenia z techniki mówienia. Współpracuje między innymi ze Studium BMJ (Szkoła Macieja Orłosa). Jest tegoroczną absolwentką Podyplomowego Studium Logopedycznego na Uniwersytecie Warszawskim.

dr Ewa Krajna jest adiunktem w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, logopedą w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Czarnkowie i członkiem Zarządu Głównego Polskiego Związku Logopedów. Jej praca doktorska poświęcona była analizie metody testu artykulacyjnego w badaniach logopedycznych i standaryzacji własnego testu artykulacyjnego. Aktualnie zainteresowania autorki koncentrują się wokół zjawisk opóźnienia w rozwoju mowy i zagadnień wczesnej interwencji logopedycznej.

dr Anna Łobos jest absolwentką filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Od 1999 zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Rozprawa doktorska „Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci”. Zainteresowania naukowe związane ze współczesnym językiem polskim, kulturą języka, literaturą piękną i jej miejscem w życiu współczesnego Polaka.

dr hab. Stanisław Milewski jest pracownikiem Zakładu Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego. Od 1994 roku pełni obowiązki kierownika Podyplomowego Studium UG. Jest członkiem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN (od 1994), przewodniczącym Pomorskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego (od 1997), członkiem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego (od 1999).

mgr Grażyna Olszewska jest nauczycielem dyplomowanym, logopedą, oligofrenopedagogiem, surdopedagogiem, terapeutą pedagogicznym, ekspert (nr w

rejestrze:menis/55 93/eks), członkiem PZL, posiada liczne sukcesy w pracy pedagogicznej. Posiada Certyfikat Zawodowy Logopedy przyznany w 2005 r.

mgr Karol T. Pawlas jest absolwentem Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, gdzie skończył studia uzyskując dyplom z Pedagogiki zintegrowanej. Następnie ukończył studia podyplomowe z logopedii w Sosnowcu. W wyniku dalszej nauki ukończył neurologopedię na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku–Białej. Od 9 lat członek PTL. Koordynator Ogólnopolskiej Akcji Dnia Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych w woj. śląsko-opolskim. Administrator oddziału. Pasjonat logopedii i lotnictwa, od 15 lat licencjonowany pilot. Pracuje na terenie gminy Marklowice we wszystkich placówkach oświatowych: przedszkolu publicznym, szkole podstawowej, jej filii i gimnazjum.

dr Krzysztof Szamburski jest psychologiem i logopedą. Od wielu lat zajmuje się problematyką zarówno teoretycznych jak i praktycznych aspektów powstawania i terapii zaburzeń mowy. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z niepełnością mówienia i opóźnionym rozwojem mowy. W ostatnich latach dużo uwagi zwraca na wykorzystanie w teorii i praktyce logopedycznej osiągnięć teorii integracji sensorycznej.