

Marlena Kurowska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: m.kurowska5@uw.edu.pl)

SPOSOBY AKTUALIZOWANIA PRAWIDŁOWEJ STRUKTURY ZNACZENIOWEJ, BRZMIENIOWO-ARTYKULACYJNEJ I GRAMATYCZNEJ WYRAZÓW U DZIECI Z ZABURZENIAMI MOWY I JĘZYKA UWARUNKOWANYMI KOROWO

WPROWADZENIE

Zaburzenia mowy i języka uwarunkowane korowo występujące u dzieci mogą mieć charakter rozwojowy lub nabyty. Nieprawidłowości te mogą więc niekiedy towarzyszyć dziecku od samego początku językowego rozwoju, a w innych wypadkach pojawiają się na pewnym etapie tego rozwoju, w jeszcze innych powstają po okresie przyswojenia języka przez dziecko. Współcześnie uważa się, że przyczyną tych zaburzeń są uszkodzenia anatomiczne i/lub dysfunkcje OUN [Emiluta-Rozya 2008].

W dalszej części opracowania będą koncentrować się przede wszystkim na zagadnieniach dotyczących dzieci z zaburzeniami mowy i języka o charakterze rozwojowym. Często nazywane są one *specyficznymi*, co wskazuje na wyizolowany charakter tych zaburzeń, ich ograniczenie do trudności w nabywaniu kompetencji językowej, które występują na tle ogólnego prawidłowego – motorycznego, emocjonalno-społecznego, poznawczego rozwoju dziecka [Herzyk 1992]. W procesie diagnozy logopedycznej do określenia tych zaburzeń najczęściej stosuje się nazwy jednostek, tj. *alalia*, *niedokształcenie mowy o typie afazji*, *niedokształcenie mowy pochodzenia korowego*, *specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka*, *specific language impairment SLI*, *developmental language disorder DLD*, *niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja*, *afazja dziecięca rozwojowa* [Kordyl 1968; Herzyk 1992; Parol 1989; Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998; Grabias 2001; Leonard 2006; Panasiuk 2008; Emiluta-Rozya 2008; ICD-10, DSM V; Rozporządzenie MEN z dnia 28.08.2017 r.]. Część z tych terminów jest już utrwalona w polskiej naukowo-badawczej tradycji logopedycznej. Inne pochodzą ze współczesnych międzynarodowych klasyfikacji medycznych lub przepisów prawnych obowiązujących w polskim systemie edukacyjnym. Należy wyraźnie zaznaczyć, że w stosunku do dzieci, u których rozwój mowy od początku przebiega nieprawidłowo lub też nie osiągnął odpowiedniego do wieku poziomu rozwoju, używanie na określenie rejestrowanego u nich zaburzenia nazw *afazja*, *afazja dziecięca rozwojowa* nie jest logiczne. Termin *afazja* bowiem ozna-

cza utratę – w wyniku uszkodzeń anatomicznych OUN – wcześniej opanowanych przez człowieka umiejętności językowego porozumiewania się – w mowie głośnej i piśmie [Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998]. Pomimo to nazwa *afazja* – w odniesieniu do zaburzeń rozwojowych – jest stosowana w praktyce logopedycznej, ponieważ taki termin znalazł się w przepisach prawnych i tylko dzieciom ze sformułowaną – przez odpowiednie placówki oświatowe – w takiej postaci diagnozą zaburzeń językowych przysługuje specjalistyczne wsparcie w procesie rozwoju i kształcenia [Rozporządzenie MEN z dnia 24.07.2015 r. ze zmianami 28.08.2017 r.]. Z tego też powodu będę stosować ten termin jako określenie jednostki diagnostycznej nieprawidłowości rozwoju mowy i języka uwarunkowanych uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami OUN.

W wypadku rozwojowych językowych zaburzeń korowych mowa dziecka nigdy nie rozwija się prawidłowo. Niemożliwe jest pełne, normatywne opanowanie języka i mowy na poziomie podobnym do rówieśników. Zawsze jest wyraźna u dziecka dysproporcja pomiędzy wiekiem życia a poziomem ukształtowanej kompetencji językowej [Herzyk 1992]. Trudności – o różnym stopniu nasilenia – rejestrujemy zarówno w rozumieniu, jak i umiejętności budowania wypowiedzi.

Początkowo trudności w rozumieniu u małych dzieci mogą nie zostać dostrzeżone przez rodziców. Wynika to często z rodzaju i sposobu budowania wypowiedzi oraz samych sytuacji komunikacyjnych, w których są one kierowane przez osoby dorosłe do dzieci. Dotyczą one przeważnie zdarzeń m.in.: pielęgnacyjnych, opiekuńczych związanych z życiem codziennym, najbliższym otoczeniem dziecka. Komunikaty te powtarzają się w podobnych kontekstach sytuacyjnych, często są wzmocnione postawą ciała rodzica, wsparte gestem i odpowiednią intonacją. Niejednokrotnie jednak, gdy wypowiedzi opiekunów są sformułowane bez tych pozajęzykowych ułatwień, dziecko przejawia trudności w prawidłowym rozumieniu niekiedy już poleceń prostych, a o wiele większe w rozumieniu bardziej złożonych – kilkuelementowych czy też zbudowanych z użyciem różnych form gramatycznych. Stopniowo wraz z rozwojem kompetencji językowej można zauważyć znaczną poprawę rozumienia mowy u dziecka. Nieprawidłowości nie dotyczą już podstawowego zasobu leksykalnego, zwrotów i zdań odnoszących się do najbliższego otoczenia, ale będą widoczne w rozumieniu np. wyrażen z przyimkami: *pod – nad, przed – za*, nazw nadrzędnych, abstrakcyjnych, czasowników oznaczających przeciwny kierunek wykonywanej czynności, zachodzącego zdarzenia, np. *wsiada – wysiada, wkłada – wyjmuje, wchodzi – wychodzi*, zaimków osobowych, zwrotnych, dzierżawczych, konstrukcji zdań podrzędnych, porównań, relacji czasowych oraz przyczynowo-skutkowych. Nieprawidłowości najczęściej przyjmują formę zbyt ogólnego i szerokiego, lub też zbyt konkretnego i zawężonego, rozumienia znaczenia wyrazu. Trudności te ujawniają się przez całe życie dziecka, młodego człowieka, a następnie osoby dorosłej, i są tym głębsze, im dziecko ma mniejszy

zasób doświadczeń poznawczych i emocjonalno-społecznych [Panasiuk 2008; Kurowska 2015].

O wiele większe trudności, niż w zakresie rozumienia, występują u dzieci w umiejętności budowania wypowiedzi. Początkowo dziecko nie mówi prawie w ogóle lub mówi bardzo niewiele. Dziecko z *afazją* przez długi czas nie uczestniczy w dialogu. Słucha pytań, często wpatruje się w terapeutę, kompensuje brak wypowiedzi gestem. Dopiero po pewnym okresie prowadzonego usprawniania dziecko zaczyna odpowiadać na pytania przy użyciu partykuł: *tak, nie*. Stopniowo kształtuje się umiejętność budowania prostych wyrazów. Wraz z postępem w rozwoju zaczynają się ujawniać jednocześnie zniekształcenia struktury wyrazu w postaci redukcji części wyrazów, sylab, grup spółgłoskowych, substytucji i elizji głosek oraz realizacji dźwięków o niepełnej tożsamości brzmieniowo-realizacyjnej [Kurowska 2016]. U dzieci z tymi zaburzeniami można zauważyć wyraźne ubóstwo środków leksykalno-gramatycznych, a w konsekwencji tworzone przez nie wypowiedzi są niespójne, mało komunikatywne. W budowanych przez dziecko tekstach można zarejestrować trudności w aktualizowaniu prawidłowych form wyrazów, niestabilność – zmienność – zachowań językowych, persewercje oraz parafazje. Dzieci próbują kompensować nieprawidłowości w werbalnym porozumiewaniu się za pomocą: gestu – wskazującego, ilustracyjnego, wymówień dźwiękonaśladowczych, mimiki, elementów prozodycznych mowy. U każdego dziecka repertuar tych zachowań zastępczych może mieć nieco odmienną konfigurację i proporcję. Zazwyczaj jednak nie jest wcale bardzo bogaty i zróżnicowany [Kurowska 2016]. Wydaje się więc, że objawy rozwojowych zaburzeń korowych przyjmują początkowo formę uogólnioną i niespecyficzną, a wraz z wiekiem dziecka i postępem w prowadzonej terapii stają się bardziej podobne do afazji nabytej osób dorosłych. Czyli dość paradoksalnie, w *afazji* o charakterze rozwojowym na tle opanowywanego języka wzrasta liczba charakterystycznych objawów w zakresie rozumienia i wypowiadania [Panasiuk 2008; Kurowska 2015]. Dzieje się tak ze względu na patomechanizm zaburzeń rozwojowych, który polega na trudności w kształtowaniu się i utrwalaniu wzorców brzmieniowo-artykulacyjnych oraz słuchowo-kinestetyczno-kinetycznych dźwięków języka polskiego. W konsekwencji niemożliwy jest naturalny i spontaniczny proces przyswajania przez dziecko kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Zatem jest to mechanizm odmienny niż w zaburzeniach nabytych, w których z kolei dochodzi do dezintegracji opanowanego już przez dziecko języka. Programy mózgowe odpowiedzialne za opanowanie i prawidłowe funkcjonowanie języka były już wykształcone i funkcjonowały prawidłowo przed uszkodzeniem mózgu, tzn. starsze dzieci, młode osoby z afazją, u których nastąpiło anatomiczne uszkodzenie mózgu, wcześniej mówiły i system językowy był w pełni przez nie opanowany – w mowie i piśmie [Mierzejewska, Emiluta-Roza 1998; Emiluta-Roza 2008]. W wypadku zaburzeń korowych

u dzieci i rozważań prowadzonych na temat stopnia opanowania przez nie mowy i ich sprawności posługiwania się językiem macierzystym należy uwzględnić także fakt uruchomienia mechanizmów kompensacji trudności obserwowanych u danego dziecka, czyli oprócz patologicznego wpływu czynników uszkadzających należy wziąć pod uwagę również procesy neurobiologicznej reorganizacji nieprawidłowo zbudowanego i/lub funkcjonującego mózgu [Kułakowska 2003].

TRUDNOŚCI W AKTUALIZACJI FORMY WYRAZÓW

W sposób bardzo ogólny *aktualizację* można zdefiniować jako „przejście od stanu potencjalnego do istnienia realnego” [Doroszewski 1969]. Na gruncie językoznawstwa, neuropsychologii oraz logopedii termin ten rozumiany jest jako odszukanie – w słowniku umysłowym – właściwych językowych wykładników np. morfemów leksykalnych, gramatycznych i zrealizowanie ich w odpowiedniej sekwencji fonetycznej. W sytuacji prawidłowego funkcjonowania językowego człowiek mówiący wie, co chce powiedzieć, tzn. ma jasną intencję semantyczną wypowiedzi i może ją zrealizować bez żadnych ograniczeń w dowolny sposób. Gdy mówca sprawnie posługuje się językiem, operacje te przebiegają automatycznie i podświadomie [Kurcz 1987; Strachalska 2002]. Interpretacja obserwowanych zaburzeń w odnajdywaniu, przywoływaniu właściwych form wyrazów u dzieci została przeniesiona w sposób analogiczny z tych występujących u osób dorosłych i opisuje się je jako trudności w aktualizacji. Tymczasem konieczne jest uwzględnienie zasadniczej różnicy pomiędzy ograniczeniami rozwojowymi i zaburzeniami afatycznymi występującymi u osób dorosłych. Osoba dorosła z *afazją nabytą* wcześniej w pełni miała opanowany język i dowolnie, swobodnie nim się posługiwała. U dziecka natomiast rozwój języka nigdy nie przebiegał prawidłowo i jego nabywanie odbywa się wraz z rozwojem poznawczym i emocjonalno-społecznym. Niedostateczna wiedza i doświadczenie pozajęzykowe dziecka wtórnie pogłębiają trudności pierwotne wynikające z mózgowego uwarunkowania anatomiczno-funkcjonalnego [Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003]. Trudności w aktualizacji prawidłowej formy znaczeniowej, fonologiczno-fonetycznej oraz gramatycznej wyrazów u dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy i języka – z *afazją* – ujawniają się stopniowo na tle rozwijającego się u dziecka języka. Najczęściej przyjmują postać:

- braku odpowiedzi, wycofania się dziecka z sytuacji komunikacyjnej lub zasygnalizowania trudności w formie *nie wiem* = [ńe v' jem, co to jest], [ńe jem].

Z jednej strony dziecko w ten sposób ukazuje trudność w aktualizacji i zrealizowaniu pożądaną w danym kontekście formy wyrazu. Zachowania te jednak mogą być również objawem pewnych negatywnych emocji towarzyszących dzieciom uczestniczącym w danych sytuacjach komu-

nikacyjnych. Mogą być konsekwencją nieśmiałości, braku dostatecznej motywacji do wykonywania zadania, czy też odwagi do zaprezentowania wypowiedzi lub reakcji np. gestowej czy dźwiękonaśladowczej. Również wysoki poziom samokrytyki, niejednokrotnie ukształtowany przez nieadekwatne wymagania stawiane dziecku przez najbliższe środowisko wychowawcze, może blokować w dziecku chęć porozumiewania się nawet za pomocą niewerbalnych środków komunikacji (gest, mimika, onomatopeje). I właśnie dlatego dziecko, gdy nie zna danej nazwy lub też wie, że popełni błąd przy jej realizacji, milczy lub wycofuje się z komunikacji;

- środków pozajęzykowych: gestu wskazującego lub ilustracyjnego, np. pokazywanie palcem przedmiotu, ilustracji, kiwanie palcem = naśladowanie czynności bujania na huśtawce, mimiki, wypowiedzeń dźwiękonaśladowczych, np. [ʋa ʋa] = *pies*. Dziecko nie potrafi zrealizować właściwych w danym kontekście form, ale pomimo ograniczeń chce się komunikować, odpowiadać na stawiane pytania, uczestniczyć w danej sytuacji;
- omówienia. Niemożność przywołania właściwej formy wywołuje inne określenia związane w jakiś sposób z daną sytuacją. Za ich pomocą dziecko próbuje przekazać skutecznie informację, np. [ʒe nakreńić | ʒe pov'iešić obras] = *śrubka*. Właściwe zrozumienie takiej wypowiedzi wymaga niejednokrotnie od słuchacza znacznego domysłu, uzupełnienia jej własną wiedzą i doświadczeniem. Ale poszczególne elementy wypowiedzi dziecka wskazują wyraźnie na to, że ma ono już w pewnym stopniu ukształtowaną wiedzę na dany temat;
- zniekształconej formy wyrazu i niekiedy prób poszukiwania prawidłowej postaci fonologiczno-fonetycznej wywołwanego wyrazu, np. (*gdzie jest ptaszek?*) [fklav'je | | (*jest...?*) ftlav'je] = *w trawie*; [ńe nxa|je-xa] = *jedzie, zjeżdża*. W jakimś sensie forma brzmieniowo-realizacyjna wyrazu jest już ukształtowana, pojawia się, nie jest jednak jeszcze prawidłowa i wciąż jest narażona na zmienność;
- parafazji wyrazowych. W miejsce wywołwanego, właściwego wyrazu pojawia się inny, najczęściej podobny brzmieniowo do tego, który powinien być zrealizowany. Zjawisko to wywołane jest zaburzonym – niedostatecznym jeszcze zróżnicowaniem słuchowym, np. wyraz *misiek* zrealizowany jako [p'šek], [l'šek]; *stół* jako [duł]; *brudne* jako [nud-ne];
- perseweraacji w postaci inercyjnych powtórzeń przez dziecko wyrazu, bezpośrednio po wcześniej wywołanej formie, wypowiedzianej – usłyszonej. Jest to niemożność „wyhamowania” tego wcześniejszego śladu językowego i jego powtarzanie. Ilustracją mogą być następujące przykłady: wyraz *karuzela* zrealizowany jako [košk'ì], gdyż występował po wypowiedzianym przez dziecko rzeczowniku *klocki*, wyraz *karmi* jako [važi] wypowiedziany po: *waży*. Wśród perseweryacyjnych wypowiedzi zdarzają się powtórzenia przez dziecko wypowiedzi własnej, jak również osoby, będącej w danej sytuacji razem z dzieckiem. Może to być pytanie stawiane w zabawie, zadaniu, np.

o nazwy czynności: „co robi...?” i wbudowanie go we własną wypowiedź dziecka, np. *leci* jako [lob'i], *rąbie* jako [ʒevo lob'i]. Te przykłady ukazują, że dziecko niejednokrotnie ma już ukształtowaną świadomość zastosowania w danym kontekście nazwy czynności, choć prawidłowej nie umie jeszcze zrealizować [Kurowska 2017].

SPOSOBY AKTUALIZOWANIA FORMY ZNACZENIOWEJ, BRZMIENIOWO-ARTYKULACYJNEJ ORAZ GRAMATYCZNEJ WYRAZU

Skuteczność podejmowanych działań w aktualizowaniu oczekiwanych form zależy od stopnia opanowania i utrwalenia pewnych zachowań językowych u dziecka. To znaczy, aby było możliwe przywoływanie – użycie oczekiwanej w danym kontekście sytuacyjno-językowej formy wyrazu, dziecko powinno już mieć opanowany pewien repertuar zachowań komunikacyjnych. Jak się wydaje, można wyróżnić pewne etapy w kształtowaniu umiejętności aktualizowania form przez dziecko. Stanowią je:

- Budowanie wiedzy, doświadczenia pozajęzykowego: poznawczego i emocjonalno-społecznego dziecka. One stają się podstawą odwołań językowych, najpierw przede wszystkim tworzenia słownika biernego – rozwijania rozumienia.
- Wprowadzanie słów już ukształtowanych w słowniku biernym do słownika czynnego. Dziecko już rozumie dane wypowiedzenia, samodzielnie jednak ich jeszcze nie realizuje. Ich wywoływanie, zastosowanie danej formy, staje się możliwe z pomocą, wsparciem osoby dorosłej – logopedy, rodzica.
- Podejmowanie celowych działań utrwalających, pozwalających na coraz sprawniejsze posługiwanie się przez dziecko tymi formami, przy założeniu jednak istnienia stałego ich narażenia na rozchwianie ze względu na patomechanizm korowy zaburzenia. Działania te polegają na budowaniu, aranżowaniu – w zabawach / ćwiczeniach / / rozmowach prowadzonych z dzieckiem – konkretnych kontekstów sytuacyjnych i językowych, które stają się tak naprawdę „przymusem” sformułowania komunikatu przez dziecko, choć nie jest przez nie w ten sposób odczuwany [Strachalska 2002].

Najsukuteczniejsze techniki pomagające w aktualizacji prawidłowej formy wyrazu to:

- podpowiedź pierwszej sylaby wyrazu. Gdy dziecko pomimo to nie realizuje wyrazu, wypowiadamy kolejną. Jeśli dziecko dokończy dany wyraz, szczególnie w momencie, gdy podzieli go na sylaby, konieczne jest powtórzenie przez logopedę, rodzica wzoru brzmieniowo-realizacyjnego całej poprawnej formy, przy czym ważna jest właściwa intonacja i akcent, np. *bujają się* (...) (*bu-*) [bu-ja-jo] (tak, *bujają się*);

- budowanie sytuacji wyboru z dwóch – trzech zaproponowanych przez osobę dorosłą wyrazów. Wypowiedź dziecka powstaje na podstawie podanego przez logopedę znaczenia, wzoru brzmieniowo-artykulacyjnego, ale dziecko samodzielnie dokonuje tego wyboru i przez to jest aktywne. W ten sposób także wyraz już znany dziecku, rozumiany, ale samodzielnie jeszcze nieużywany, zostaje zrealizowany przez dziecko, np. (*gdzie bawią się dzieci?*) (...) (*w szkole, w parku, na placu zabaw?*) [fpalku];
- podpowiedź prawidłowego wzorca brzmieniowo-realizacyjnego wyrazu w formie M. lp. Staje się ona podstawą, od której poprzez zbudowanie właściwego kontekstu gramatycznego łatwiej utworzyć prawidłową formę, np. (*to jest myszka, kogo boi się mama?*) [myšk'i];
- budowanie bezpośredniego kontekstu składniowego – np. w ramach składni zgody – który sugeruje uzupełnienie formy danego rzeczownika, np. (*to jest myszka, mama boi się malej szarej...?*) [myšk'i];
- powtarzanie się w pewnych konkretnych kontekstach form pytańników, czy też właściwego przyimka określającego konkretną lokalizację. Są to szczegółowe pytania związane z konkretnymi przypadkami, np. kogo?, komu?, z czym?, z kim? o kim? oraz pytańniki określające kierunki wykonywanych czynności, np. skąd wrócił?, dokąd poszedł?, na czym położył?;
- wykorzystanie analogii form. Dziecko wypowiada: [ńe wżęam zeżytu i rysunka]. Logopeda powtarza wypowiedź dziecka z zaakcentowaniem końcówki w pierwszym wyrazie, przy realizacji drugiego zawieszając głos: (*dzisiaj nie wzięłaś zeszytu – i rysun-*) i dziecko realizuje formę [rysunku];
- łączenie wyrazów w grupy tematyczne reprezentujące pewne pola leksykalno-semantyczne. Powiązanie ich z konkretnymi sytuacjami bliskimi doświadczeniu dziecka. Najczęściej jako pierwsze wprowadzane są grupy: rodzina, zabawki, zwierzęta, ciało ludzkie, dom i jego urządzenia, pożywienie, przedszkole / szkoła, pojazdy, miasto, wieś, zakupy, dane personalne, tzn. wiedza dziecka o sobie (wiek, adres), zdrowie, sport, zawody, cechy charakteru i uczuć [Cygalska-Krupa 1987];
- tworzenie wyrazów bliskoznacznych – synonimów: *auto* = *samochód*, *duży* = *wielki* i o znaczeniu przeciwnym – antonimów: *mały* – *duży*, *nowy* – *stary*;
- budowanie rodzin wyrazów – rzeczowników o podobnym znaczeniu wywodzących się z jednego wyrazu podstawowego: *dom*, *domek*, *domownik*; w tym także tworzenie zdrobnień: *kot*, *kotek* oraz zgrubień: *pies*, *psisko*;
- tworzenie rodzin wyrazów – zwłaszcza czasowników o odmiennym znaczeniu, precyzyjnie określonym w przedrostkach, np. *podrzuca*, *wyrzuca*, *wrzuca*, *przerzuca*, *narzuca*, *odrzuca*, *porzuca*, oraz nazw czynności o przeciwnym kierunku wykonywanej aktywności – np. *wchodzi* – *wychodzi* [Strachalska 2002; Emiluta-Rożyca 2013]. Utrwalanie tych wyrazów powinno być prowadzone w jednoznacz-

nych kontekstach sytuacyjno-językowych, w których będzie możliwe uchwycenie przez dziecko różnicy w ich znaczeniu;

- odgadywanie zagadek i definiowanie. W tym zadaniu należy stopniować poziom trudności. Pierwszym etapem jest odgadywanie zagadek w „zbiorach zamkniętych”, tzn. odpowiedź jest ograniczona do kilku elementów, które dziecko zna, widzi przed sobą. Są to konkretne przedmioty lub też ilustracje przedstawiające te desygnaty. Najpierw też powinniśmy opowiadać daną zagadkę, używając prostych zwrotów, zawierających najistotniejsze cechy danego pojęcia. Kolejnym etapem jest wskazanie odpowiedzi jeszcze ze zbioru zamkniętego, ale nieobecnego w bezpośrednim polu działania i wówczas uprzedzamy dziecko, że zagadki będą np. o zwierzętach, które mieszkają na wsi lub o owocach. Można też już przedstawiać zagadki w formie rymowanych wierszyków. Następnym poziomem trudności to wybór odpowiedzi ze „zbioru otwartego”, ponieważ zagadki mogą dotyczyć bardzo różnych pojęć. W ćwiczeniu tym warto również stosować z dzieckiem, które osiągnie już pewien poziom sprawności językowej, zamianę ról. Najpierw osoba dorosła – logopeda, rodzic – jest wzorcem zachowań, a następnie to dziecko próbuje zadawać osobie dorosłej zagadki. W ten sposób dziecko uczy się również wyróżniania istotnych cech, ich uogólniania i definiowania;
- tworzenie grup wyrazów – przyporządkowanie ich do pewnych kategorii według kryterium znaczeniowego: nadrzędnego – hiperonimów, np. *jabłko, gruszka, banan* to owoce lub podrzędnego – hiponimów, np. warzywa to: *marchewka, pietruszka, seler, por*. Tę umiejętność można rozwijać u dzieci, które osiągną właściwy poziom rozwoju poznawczego i będą umiały dokonywać klasyfikacji na podstawie kryteriów podobieństwa lub różnic;
- odnajdywanie – rozpoznawanie, a następnie tworzenie: rymów, wyrazów o danej liczbie sylab, wyrazów rozpoczynających się konkretną sylabą, głosek, literą. Do osiągnięcia tych umiejętności konieczne jest ukształtowanie u dziecka pewnej świadomości fonologicznej, wiedzy na temat samego języka. Działania te umożliwiają nie tylko lepszą aktualizację słów, ale przede wszystkim są podstawą osiągnięcia sprawności w zakresie czytania i pisania. Z kolei te procesy należy wykorzystywać również w utrwalaniu właściwych form;
- uzupełnianie odpowiednią formą znaczeniową i gramatyczną wyrazu zdań słowno-obrazkowych. W takim zadaniu niektóre części zdania są przedstawione w sposób pisemny, inne są narysowane. Zadanie dziecka polega na nazwaniu obrazka i prawidłowym dopasowaniu formy gramatycznej – użytej nazwy – do kontekstu zawartego w zapisanym zdaniu. Najpierw to osoba dorosła odczytuje części zdania, a dziecko tylko uzupełnia elementy wyrażone w formie rysunku, przy czym osoba towarzysząca dziecku czyta tekst z odpowiednią intonacją i zawieszając głos przed rysunkiem. Taki sposób postępowania ułatwia dziecku zrealizowanie wypowiedzi. Uczy je właściwej koncen-

tracji uwagi na słyszonym tekście – słuchania i rozumienia treści oraz reagowania w odpowiednim momencie;

- uzupełnianie zdań z lukami. Zadanie dziecka polega na wstawieniu wyrazu pasującego do danego kontekstu znaczeniowo-gramatycznego. Najpierw wyrazy można wybierać ze zbioru podanych, zapisanych wyrazów, a następnie już należy pracować bez takiej podpowiedzi;
- pisanie opowiadań, uzupełnianie wyrazami adekwatnymi do kontekstu. I tu można zastosować podpowiedź w formie zbioru zapisanych wyrazów, a następnie już z niego zrezygnować.

Przedstawione propozycje aktualizowania oczekiwanej w danym kontekście znaczeniowo-językowej formy wyrazu ukazują, w jak znacznym stopniu kształtowanie tej umiejętności zależy od rozwoju procesów poznawczych i dojrzewania emocjonalno-społecznego dziecka. Niezwykle istotne jest także systematyczne i konsekwentne zdobywanie przez dziecko wiedzy w czasie edukacji w przedszkolu i szkole. Ćwiczenia usprawniające w tym zakresie należy podejmować przez wszystkie lata prowadzonej terapii logopedycznej. Zawsze dostosowujemy rodzaj ćwiczeń, poziom ich trudności oraz wykorzystywany w nich materiał językowy do wieku i możliwości pacjenta.

Bibliografia

- Z. Cygal-Krupa, 1986, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków.
- W. Doroszewski (red.), 1969, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- D. Emiluta-Roza, 2008, *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roza* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 25–36.
- D. Emiluta-Roza, 2013, *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Warszawa.
- A. Herzyk, 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy*, Lublin.
- ICD-10 *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, 1997, [w:] S. Pużyński, J. Wciórka (red. tłum.), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków–Warszawa.
- Z. Kordyl, 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa.
- Z. Kułakowska, W. Konera, 2003, *Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu. Od neurofizjologii do rehabilitacji*, Lublin.
- I. Kurcz, 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- M. Kurowska, 2015, *Rokowania dotyczące rozwoju mowy i języka u dzieci z zaburzeniami uwarunkowanymi uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, „Poradnik Językowy” z. 5, s. 18–31.
- M. Kurowska, 2016, *Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa.

- M. Kurowska, 2017, *Zachowania kompensujące trudności w komunikacji werbalnej u dzieci z korowymi zaburzeniami mowy*, „Conversatoria Linguistica” 11, s. 136–151.
- L. Leonard, 2006, *SLI – Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego*, Gdańsk.
- H. Mierzejewska, 1971, *Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektórych wypadkach afazji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Rozya, 1998, *Propozycja modyfikacji projektu „Badania Mowy” Ireny Styczek*, „Logopedia” nr 25, s. 49–63.
- J. Morrison, 2016, *DSM-5® Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, tłum. R. Andruszko, Kraków.
- A. Paluch, E. Drewniak-Wolosz, L. Mikosza, 2003, *Afa-Skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków.
- J. Panasiuk, 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji [w:] Standardy postępowania logopedycznego*, „Logopedia” nr 37, Lublin, s. 69–88.
- J. Porayski-Pomsta, 2015, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa.
- A. Pruszewicz (red.), 1992, *Foniatrya kliniczna*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.*
- B. Strachalska, 2002, *Ćwiczenia usprawniające aktualizację wyrazów w mowie osób z afazją*, Warszawa.
- B. Strachalska, 2013, *Zmienność w afazji [w:] Z. Zaron, J. Porayski-Pomsta (red.), Język i logopedia*, Warszawa, s. 167–176.

Methods of foregrounding the correct semantic, sound and articulatory, and grammatical structure of words in children with cortical speech and language disorders

Summary

One of the characteristic symptoms of speech and language disorders arising from anatomical injuries and/or CNS dysfunctions is the difficulty in foregrounding the correct form of words. In the process of rehabilitation of children with cortical disorders, it is necessary to take special measures to elicit utterances. This study presents methods permitting easier and quicker recollection of the expected semantic, sound and articulatory, and grammatical form of a word in a given context.

Trans. Monika Czarnecka