

KAMILA DĘBIŃSKA-GUSTAW

Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Zaburzenia rozwoju mowy a trudności w czytaniu i pisaniu Analiza przypadku osoby z alalią**

**ABSTRACT:** Reading and writing skills are necessary for the proper functioning of human society, there are one of the forms of linguistic communication. Underlying the difficulty in mastering these skills may lie among others speech disorders, including neurological substrate. In the case of people with alalia, developmental disorders of speech significantly affect the mastery of reading and writing. There are language operations in which the symptoms of disorder may persist for a long time. The article discusses the relation of speech disorders of neurological substrate with difficulties in reading and writing. The introduction presents the concept and the reasons for difficulties in reading and writing, which are related with speech disorders. I separate described difficulties from the concept of dyslexia. Based on the analysis of case 16-year-old girl with alalia I show that the difficulties in learning reading and writing skills are the result of disturbances in speech development. The case study indicates that symptoms of alalia can persist to the age of teenage and determine the life of an adult.  
**KEY WORDS:** alalia, reading, writing, difficulties in reading and writing, speech disorders of neurological substrate

### **Trudności w czytaniu i pisaniu oraz ich związek z zaburzeniami rozwoju mowy**

Czytanie i pisanie, z językoznawczego punktu widzenia, są formami językowego porozumiewania się. Pisanie jest budowaniem tekstu językowego, ale na poziomie graficznym. Czytanie natomiast to odbieranie tekstu, ale wyrażonego w substancji fonicznej<sup>1</sup>. Językoznawcze ujęcie omawianych procesów nie pozwala jednak wyjaśnić, jakie są mechanizmy powstawania zaburzeń czytania i pisania w związku z uszkodzeniami mózgu. Dopiero ujęcie neuropsychologiczne daje podstawę do analizy zaburzeń w czytaniu i pisaniu oraz do wnioskowania o sposobach postępowania terapeutycznego.

---

<sup>1</sup> L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie 1966, s. 21–31.

Według definicji neuropsychologicznej czytanie i pisanie – wyższe czynności psychiczne o złożonej strukturze – opierają się na współdziałaniu prostych funkcji, których lokalizacja ma charakter układowy i dynamiczny. U ich podstaw leżą funkcje poznawcze i ruchowe<sup>2</sup>.

Główną przyczyną trudności w opanowaniu czytania i pisania są zaburzenia w rozwoju mowy wynikające z różnorodnych przyczyn, do których można zaliczyć: globalne zaburzenia rozwoju psychoruchowego (inteligencja niższa niż przeciętna, upośledzenie umysłowe), zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej, zaburzenia lateralizacji, zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej, uszkodzenia narządów zmysłu i ruchu, schorzenia neurologiczne, zaniedbania środowiskowe, błędy dydaktyczne, zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego, zaburzenia pamięci, nadpobudliwość psychoruchową<sup>3</sup>.

Badacze na całym świecie podejmują próby opisu trudności w czytaniu i pisaniu, jednak problem ten, ze względu na swą przyczynową i objawową złożoność, wciąż nie znalazł pełnej interpretacji. Teoretyczne rozważania nad trudnościami w czytaniu i pisaniu koncentrują się przede wszystkim na próbach zdefiniowania pojęcia „dysleksja”, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Termin ten należy jednak wyraźnie oddzielić od trudności w czytaniu i pisaniu będących konsekwencją zaburzeń mowy, ponieważ występowanie tych właśnie zaburzeń wyklucza możliwość rozpoznania dysleksji.

Podstawą przebiegu procesów czytania i pisania jest rozwój funkcji recepcyjnych, a następnie sprawności percepcyjnych i językowych na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, a także semantycznym. W przebieg czynności czytania i pisania angażowane są także procesy pamięciowe oraz operacje umysłowe na poziomie metajęzykowym<sup>4</sup>. Warunkiem opanowania czynności czytania i pisania jest więc brak deficytów funkcji poznawczych, wśród których najistotniejsze są funkcje językowe, w tym aspekt fonologiczny języka (świadomość fonologiczna).

W strukturze procesu pisania i czytania ważną operacją jest rozróżnienie dźwięków, które podlegają oznaczeniu w piśmie. Istotne znaczenie ma poziom uświadamiania sobie dźwiękowej struktury słowa. Pisanie wymaga przetwarzania fonologicznego, czyli umiejętności wyodrębniania fonemów z ciągu mownego oraz ich linearnego uporządkowania. Poziom ukształtowania się funkcji fonematycznego odbioru i analizy dźwięków warunkuje powodzenie w opanowaniu czytania i pisania już od początkowych etapów nauki tych czynności. Niewykształcenie się analizy fonematycznej jest przyczyną wielu błędów, polegających na zamianie

<sup>2</sup> M. BOGDANOWICZ: *Realność dysleksji – historia badań, terminologia, definicja*. W: *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – Praktyka*. Red. S. GRABIAS. Lublin, Wydawnictwo UMCS 2001, s. 376–396.

<sup>3</sup> G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin, Wydawnictwo AWH Antoni Dudek 2003, s. 48–49.

<sup>4</sup> EADEM: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS 1999, s. 17–20.

liter (wpisywaniu niewłaściwych liter) i zniekształceniu struktury słowa czytane-go i pisanego<sup>5</sup>.

Trudności w czytaniu i pisaniu mogą współwystępować bądź być wynikiem zaburzeń rozwoju mowy, w tym alalii. Opóźnienie w nabywaniu poszczególnych sprawności językowych może oznaczać wystąpienie w przyszłości problemów z leksją i grafją. Zdolności językowe są bowiem podstawą kształtowania się umiejętności czytania i pisania. Prawidłowa artykulacja jest niezmiernie ważna dla prawidłowego utrwalenia związków między dźwiękami a literami, inne zaś umiejętności językowe są kluczowe dla możliwości rozpoznania znaczenia pojedynczych wyrazów bądź zdań, łączenia ich w całość tekstową. Informacje o fonetycznej, morfologicznej i semantycznej strukturze słowa w słowniku umysłowym są warunkiem prawidłowego zdekodowania znaków graficznych, np. nieutrwalone reprezentacje fonologiczne mogą powodować trudności w utrwalaniu graficznych obrazów słów (czytanie angażuje zdolności związane z procesami fonologicznymi), a niedostatki na poziomie morfologii i semantyki – trudności w rozumieniu czytane-go tekstu.

W polskiej literaturze przedmiotu pojawiają się stwierdzenia, że niewiele dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu opanowało w dobrym stopniu sprawności językowe i komunikacyjne. Istnieją przesłanki, dzięki którym można przewidzieć wystąpienie w przyszłości trudności z czytaniem i pisaniem u dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami językowymi we wczesnym dzieciństwie. Są to:

- niskie wyniki w zakresie długości wypowiedzenia (MLU),
- zaburzenia świadomości fonologicznej,
- trudności z szybkim automatycznym nazywaniem, wyszukiwaniem właściwych słów (RAN).

Szczególną uwagę należy więc poświęcić dzieciom, u których występują różnego rodzaju opóźnienia w przyswajaniu słownictwa, budowaniu wypowiedzi o odpowiedniej długości, a także nietypowe zaburzenia struktury wyrazu. Jednocześnie trzeba pamiętać, że u dzieci, u których wykryto deficyty językowe w wieku 4 lat, ale zostały one wyrównane w wieku 5–6 lat, nie ma dużego zagrożenia problemami z czytaniem i pisaniem. Zaburzenia leksji i grafii dotyczą głównie tych dzieci, u których problemy językowe utrzymują się dłużej<sup>6</sup>.

Analizując związki między zaburzeniami mowy a zaburzeniami czytania, można zauważyć, że najsłabszy z tych związków obserwuje się między zaburzeniami mowy o charakterze prostych zniekształceń substancji fonicznej (wady wymowy). Silny związek z zaburzeniami czytania i pisania mają natomiast wszelkie opóźnienia rozwoju mowy i związane z tym zniekształcenia formy językowej

<sup>5</sup> R. ŁAŁAJEWA: *Kształtowanie się fonematycznego komponentu sprawności językowej u dzieci z dysleksją*. W: *Logopedia. Teoria i praktyka*. Red. M. MŁYNARSKA, T. SMEREKA. Wrocław, Agencja Wydawnicza a linea 2005, s. 352–354.

<sup>6</sup> E. CZAPLEWSKA: *Trudności w czytaniu a zaburzenia rozwoju mowy*. Biuletyn PTD „Dysleksja” 2010, nr 2 (7), s. 7–11.

w zakresie morfologii, syntaktyki i semantyki oraz niedostateczny rozwój świadomości metalingwistycznej<sup>7</sup>. U dzieci z zaburzonym rozwojem mowy dochodzi do kontaminacji ruchów artykulacyjnych, nakładania się brzmień, postać fonologiczno-fonetyczna i ortograficzna wyrazów dłużej nie jest ustabilizowana, a wyodrębnianiu, identyfikowaniu i różnicowaniu fonemów towarzyszy ciągle niepewność, przypadkowość i zmienność, co objawia się najwyraźniej w czynnościach czytania i pisania. Można więc przypuszczać, że przyczyną trudności w opanowaniu leksji i grafii jest nieukończony bądź zaburzony rozwój mowy, a o trudnościach w czytaniu i pisaniu decyduje w znacznym stopniu ten sam patomechanizm, który leży u podstaw opóźnionego rozwoju mowy<sup>8</sup>.

Dzieci chore neurologicznie, w tym dzieci z alalią, ze względu na złożone deficyty w rozwoju językowym i poznawczym, mają szczególne trudności w opanowaniu czynności czytania i pisania.

## Problem badawczy i cel badań

Studium obejmuje analizę przypadku nastoletniej osoby z alalią. Podczas badania zebrano materiał dotyczący umiejętności czytania i pisania badanej. Głównym celem przeprowadzonych prób było uzyskanie wiedzy na temat stopnia zaburzeń w czytaniu i pisaniu oraz ich patomechanizmu. Chodziło również o wyjaśnienie, w jaki sposób zaburzenia rozwoju mowy mogą wpływać na opanowanie leksji i grafii. Wyniki badania miały ponadto przynieść odpowiedź na pytanie, czy objawy alalii mogą utrzymywać się i być widoczne także w wieku nastoletnim.

## Opis przypadku

### Charakterystyka społeczna

Przedmiotem opisu jest przypadek szesnastoletniej dziewczynki, uczennicy szkoły masowej. Badana jest jedynaczką, pochodzi z niepełnej rodziny – jej wychowaniem zajmuje się matka. Pomimo znacznych ograniczeń w zakresie sprawno-

<sup>7</sup> G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie...*, s. 80–81.

<sup>8</sup> M. PRZYBYSZ-PIWKO: *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej*. W: *Logopedia. Teoria i praktyka...*, s. 258–269.

ści językowych, dziewczynka jest osobą wesołą, pogodną i towarzyską, lubianą przez kolegów i koleżanki. Z powodu wciąż utrzymujących się zaburzeń mowy i wynikających stąd trudności szkolnych, dziewczynka systematycznie uczęszcza na terapię logopedyczną.

### Charakterystyka kliniczna

Badana jest dzieckiem z pierwszej ciąży o nieprawidłowym przebiegu. Urodziła się przedwcześnie (w 35. tygodniu ciąży) siłami natury, dwa tygodnie spędziła w inkubatorze. Przyczyna wcześniactwa nie jest znana, można jedynie przypuszczać, że do przedwczesnego porodu doszło w wyniku silnego i przewlekłego stresu matki w czasie ciąży. U dziewczynki nie stwierdzono żadnych wad wrodzonych. Rozwijała się prawidłowo pod względem motorycznym, natomiast rozwój mowy od samego początku przebiegał nieprawidłowo. Terapią logopedyczną została objęta dopiero w 5. roku życia. Z powodu utrzymujących się trudności w opanowaniu języka dziewczynka była wielokrotnie diagnozowana w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, gdzie stawiano jej rozmaite rozpoznania ze względu na ogromną wariantywność terminologiczną w ujmowaniu zaburzeń rozwoju mowy spowodowanych uszkodzeniami i dysfunkcjami mózgowymi: niedokształcenie mowy o typie afazji motorycznej, zaburzenia komunikacyjne, niedokształcenie mowy o typie rozwojowej afazji ekspresyjnej, głęboka dysleksja na tle niedokształcenia mowy o typie alalii motorycznej, głęboka dysleksja rozwojowa. W świetle przyjętych dziś standardów<sup>9</sup> uznać należy, że badana osoba ma alalię sensoryczno-motoryczną, spowodowaną uszkodzeniem mózgu najprawdopodobniej w wyniku niedotlenienia okołoporodowego.

Ostatnie wyniki badania psychologicznego wskazują na iloraz inteligencji równy 73 w skali słownej oraz  $II = 110$  w skali bezsłownej, w skali pełnej  $II = 90$ . Widoczne są więc dysproporcje w rozwoju intelektualnym spowodowane zaburzeniami w komunikacji werbalnej oraz wyższym rozwojem sfery wykonawczej niż sfery słowno-pojęciowej.

Badanie aktywności funkcjonalnej mózgu – EEG – nie wykazało zmian napaadowych, dostrzeżono jednak niezbyt regularną czynność podstawową o charakterze uogólnionym. Innych badań neurologicznych do tej pory nie przeprowadzono. Audiometria tonalna wykazała, że słuch fizyczny dziewczynki jest w normie.

<sup>9</sup> J. PANASIUK: *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*. „Logopedia” 2008, T. 37, s. 69–88.

## Metoda badania

Obraz trudności językowych badanej ujawnionych w toku diagnozy logopedycznej wykazywał: ograniczony zakres słownictwa czynnego, liczne agramatyzmy w wypowiedziach spontanicznych, brak realizacji niektórych głosek dźwięcznych oraz nieutrwaloną ortofoniczną realizację głoski *r*. Były to przesłanki w takim planowaniu zadań do oceny sprawności w czytaniu i pisaniu, aby uczennica nie miała poczucia klęski i niepowodzenia. Podczas badania dziewczynka chętnie współpracowała, była pogodna i zmobilizowana.

Do badania obejmującego ocenę poziomu opanowania umiejętności czytania i pisania wykorzystano następujące próby:

1. **Pisanie ze słuchu.** Próba polegała na zapisaniu na kartce w jedną linię tekstu dyktowanego przez badającego:

*W pewnej opuszczonej dziupli w starej wierzbie zamieszkały dwa leśne duszki. Strzeżły one lasu i straszyły jego wrogów. Wyły na widok kłusowników zakładających sidła na zające. Nikomu jednak nie wyrządzały krzywdy. Mieszkańcy lasu szybko przyzwyczaili się do nich i nawet zaprzyjaźnili się z nimi.*

Zadanie miało na celu sprawdzenie rozwoju takich sprawności, jak: percepcja słuchowa, świeża pamięć słuchowa, dekodowanie tekstu ze słuchu i jego zapisanie, zastosowanie zasad ortograficznych.

2. **Pisanie z pamięci wzrokowej.** Do przeprowadzenia tej próby przygotowano trzy zdania proste. Każde zdanie zostało wydrukowane na oddzielnej kartce. Zadaniem badanej było samodzielne przeczytanie zdania i zapamiętanie go (czas na zapamiętanie nie był ograniczony). Następnie tekst został zakryty, a badająca musiała zapisać go z pamięci na kartce w jedną linię. W próbie wykorzystano następujące zdania:

*Mateusz kontynuuje naukę w liceum.*

*Dorota wylała atrament na obrus.*

*Po obiedzie jedli śliwki i arbuzy.*

Celem tego zadania było sprawdzenie umiejętności zapisania struktur językowych zapamiętanych drogą wzrokową, określenie liczby możliwych do zapamiętania jednostek (liter, wyrazów).

3. **Pisanie z pamięci słuchowej.** Zadanie polegało na tym, że badana zapisywała tekst, którego wcześniej uczyła się na pamięć wyłącznie drogą słuchową, bez możliwości wzrokowego zapoznania się z nim. Do wyboru zaproponowano tekst piosenki, wiersza bądź modlitwy. Wybór tekstu do zapisania należał do osoby badanej. Badający jedynie upewniał się, czy tekst został przyswojony

drogą słuchową. Zadanie sprawdza umiejętność wydobycia z pamięci informacji zapamiętanych słuchowo oraz ich zapisania.

4. **Tekst twórczy.** Ocenie podlegał tekst wypracowania napisanego na zadany temat. Badaną poproszono o napisanie ogłoszenia o dowolnej treści. Tekst został zapisany na kartce w jedną linię, narzędziem, jakim zwykle posługuje się badana. Próba ta służy ocenie umiejętności tworzenia własnego tekstu pod względem poprawności formalno-językowej i stylistycznej.
5. **Przepisywanie.** Zadaniem osoby badanej było przepisanie krótkiego tekstu (kilka linijek). Wydrukowany tekst badana zapisywała na czystej kartce i przez cały czas miała możliwość kontrolowania tej czynności poprzez odwołanie się do wzrokowego wzorca tekstu. Do przepisania wykorzystano następujący tekst:

*Dwa niesforne żuki wyruszyły w świat. Rozpoczęły wędrówkę od poszukiwania ciepłego miejsca na nocleg. Znalazły je na puszystym mchu pod starą sosną. Rozsiadły się tam wygodnie i poplotkowały chwilę z dziadkiem kornikiem. Z nastaniem nocy żuczki wytrzeptały starannie nóżki i położyły się spać.*

Próba ocenia przede wszystkim percepcję wzrokową badanej osoby, umiejętność pisanie bez liniatury oraz graficzne walory pisanego tekstu.

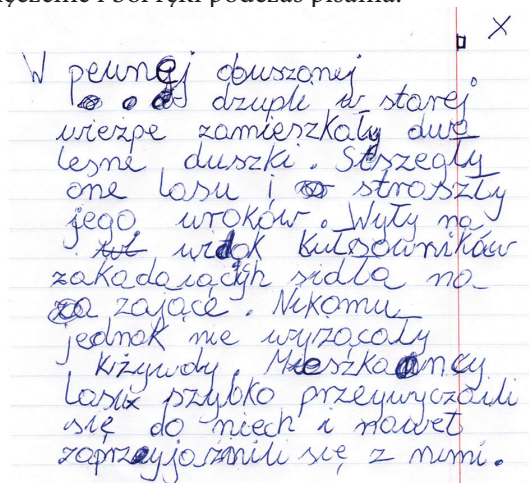
6. **Czytanie głośne i sprawdzanie rozumienia tekstu czytanego.** Do oceny czytania wykorzystano opowiadanie *Królewicz i żabka* z książki *Bajeczki logopedyczne – zabawne historyjki usprawniające mowę dziecka* autorstwa Lucyny Jaroch-Połom. Test opowiadania został odpowiednio dostosowany na potrzeby badania. Do oceny rozumienia wykorzystano pytania ogólne, szczegółowe i selektywne. Tekst zaprezentowany do czytania osobie badanej stanowił pewną całość, ale nie był jej znany. Ocena techniki czytania i umiejętności rozumienia czytanego tekstu jest bardziej wiarygodna.

## Przebieg badania

W związku z alalią objawiającą się znacznymi deficytami sprawności językowych badanie czytania i pisanie zostało dostosowane do możliwości dziewczynki. Możliwa była także prognoza wyników tego badania. Przewidziano, jaki rodzaj błędów wystąpi.

Pierwszą przeprowadzoną próbą było pisanie ze słuchu – dyktando. Na początku dziewczynka usłyszała cały tekst dyktanda, po czym rozpoczęto dyktowanie pojedynczych zdań. Podczas dyktowania okazało się, że konieczne jest dzielenie tekstu na krótsze odcinki, powtarzanie poszczególnych wyrazów. Można było zaobserwować wolne tempo pracy. Dziewczynka nie była pewna tego, czy zapi-

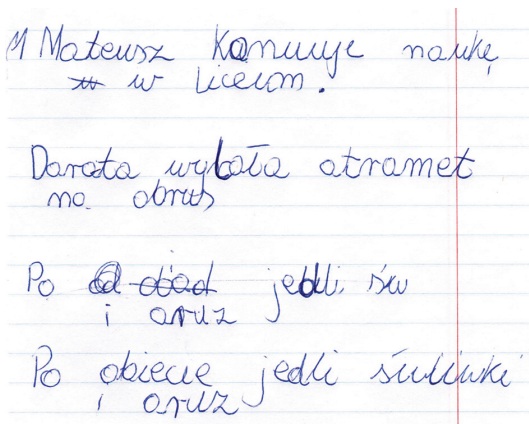
suje tekst prawidłowo (ze względu na nieutrwalony wzorzec słuchowo-wzrokowy wyrazu), dlatego w jej dyktandzie widać poprawki i skreślenia. Pod koniec zadania sygnalizowała zmęczenie i ból ręki podczas pisania.



W pełnej obuszonej  
dzupki w starej  
wierze zamierzkały dwie  
lesne duszki. Szczęśliwy  
one lasu i straszły  
jego wroków. Wytę no  
w widok kutasowników  
zakadających siala no  
zająć. Nikomu  
jednak nie wyzwały  
kizyudy. Mieszkał  
lasa szybko przeywyciali  
się do nich i nawet  
zaprzyjornili się z nimi.

RYSUNEK 1. Wynik badania pisania ze słuchu

Druga próba dotyczyła pisania z pamięci wzrokowej. Dziewczynka bardzo długo starała się zapamiętać zdania zapisane na kartkach. Kilkakrotnie czytała je – najpierw głośno, a potem bezgłośnie, zapamiętywała kolejność poszczególnych wyrazów w zdaniu, liter – w wyrazach, których zapisanie mogłoby sprawić jej trudność. Podczas zapisywania powtarzała zapamiętane zdania, potem sprawdzała zapis z zapamiętanym wzorcem. W przypadku ostatniego zdania postanowiła zapisać je po raz drugi, gdyż pierwsza wersja wydała się jej niepoprawna. Po wykonaniu zadania wyraziła niepewność, jeśli chodzi o prawidłowość jego wykonania.



Mateusz kamuje naukę  
w liceum.  
Darata wybata atramet  
no obrub  
Po a-dad jedli su  
i aruz  
Po obiecie jedli suliwki  
i aruz

RYSUNEK 2. Wynik badania pisania z pamięci wzrokowej



Podczas próby pisania z pamięci słuchowej uczennica nie potrafiła przypomnieć sobie żadnego tekstu, którego nauczyłaby się drogą słuchową. Przypomniała sobie natomiast, że uczyła się modlitw i formuł, które musiała opanować przed sakramentem bierzmowania. Nauka odbywała się drogą słuchową, gdyż wszystkie teksty do zapamiętania czytała dziewczynce matka. Badana zapisała na kartce siedem grzechów głównych. W tej próbie także wystąpiły liczne poprawki.

1. Pycha  
2. Chęć Chciwość  
3. Zdrość  
4. Nieczystość  
5. Umamogowanie picia i jeolze  
6. Gniew  
7. Leniwość

RYSUNEK 3. Wynik badania pisania z pamięci słuchowej

Kolejna próba polegała na zredagowaniu tekstu na piśmie. Uczennica została poproszona o napisanie ogłoszenia o dowolnej treści. Długo myślała nad wyborem tematu, po czym zdecydowała, że napisze ogłoszenie o sprzedaży domu. Był to tekst samodzielnie wymyślony. Dziewczynka napisała kilka zdań o domu nieistniejącym, ale wymarzonego, takim, jaki chciałaby mieć. Struktura tekstu była poprawna pod względem semantycznym, ale zaburzona na poziomie formalno-językowym. Po wykonaniu zadania dziewczynka odczuwała zadowolenie z wykonanej pracy.

OGOSZENIE  
Sprzedam działkę z domem  
w Zakopane ul. Stary Rynek  
powierzchnia 30 arów.  
Dom jest bardzo ładny  
ładny, drewniany  
z garażem. Parter i  
piętro 8 pokoj, kuchnia  
i łazienka. Ciepła  
Cena to uzgodnienia  
około 80 000 zł. Czekamy  
na ciebie tel 721 487 211.  
Anna Butcher

RYSUNEK 4. Wynik badania pisania tekstu twórczego

Uczennica najchętniej wykonała próbę przepisywania tekstu. W tym przypadku tempo jej pracy było dużo szybsze niż w poprzednich próbach. Dziewczynka dosyć często kontrolowała tekst wzorca. Wynikało to zapewne z trudności w przywołaniu wzorców wyrazów. Zadanie wykonała, zapamiętując jedynie fragmenty wyrazów oraz odwzorowując kolejne litery zapisanych wyrazów i zdań. Długopis trzymała prawidłowo.

Dwa miętowe żuki wygrzysły  
w świat. Rozpoczęły wędrówkę  
od poszukiwania ciepłego miejsca  
na nocleg. Znalazły je na puszystym  
mchu pod starą sosną. Rozsiadły się  
tam wygodnie i poplotkowały chwile  
z dziadkiem kornikiem.  
Z nastaniem nocy żuczki wytorzępały  
starannie nóżki i potoczyły się  
spać

RYSUNEK 5. Wynik badania przepisywania

## Analiza wyników badań

Analiza tekstów pisanych przez osobę z alalią wykazała wiele nieprawidłowości, które wynikają z niedostatecznego opanowania słuchowo-ruchowych wzorców wyrazów. W tabeli wszelkie odstępstwa zapisu od literowego wzorca wyrazu pogrupowano według następujących typów: zastępowanie, opuszczanie, dodawanie, przestawianie.

TABELA 1.: Badanie pisania – wykaz nieprawidłowości w zapisie

	Zastępowanie	Opuszczanie	Dodawanie	Przestawianie
Pisanie ze słuchu	<i>obuszonej</i> ( <i>opuszczonej</i> ) <i>wieżpe</i> ( <i>wierzbie</i> ) <i>stszegły</i> ( <i>strzegły</i> ) <i>zakadaiących</i> ( <i>zakładających</i> ) <i>wyżęcały</i> ( <i>wyrządzały</i> ) <i>kżywydy</i> ( <i>krzywydy</i> ) <i>przywyczailli</i> ( <i>przywyczailli</i> )	<i>obuszonej</i> ( <i>opuszczonej</i> ) <i>dziupli</i> ( <i>dziupli</i> ) <i>lesne</i> ( <i>leśne</i> ) <i>straszły</i> ( <i>straszyły</i> ) <i>zakadaiących</i> ( <i>zakładających</i> ) <i>mieszkanicy</i> ( <i>mieszkańcy</i> )	<i>niech</i> ( <i>nich</i> )	<i>kułowników</i> ( <i>ktusowników</i> )
Pisanie z pamięci wzrokowej	<i>obiecie</i> ( <i>obiedzie</i> )	<i>konuuje</i> ( <i>kontynuuje</i> ) <i>atramet</i> ( <i>atrament</i> ) <i>aruz</i> ( <i>arbuzy</i> )	<i>śwliwki</i> ( <i>śliwki</i> )	
Pisanie z pamięci słuchowej	<i>umargowanie</i> ( <i>umiarkowanie</i> )	<i>chi</i> ( <i>chciwość</i> ) <i>zadrość</i> ( <i>zazdrość</i> ) <i>umargowanie</i> ( <i>umiarkowanie</i> ) brak przyimka <i>w</i> <i>nieczystość</i> ( <i>nieczystość</i> ) <i>picu</i> ( <i>picu</i> ) <i>jedzie</i> ( <i>jedzeniu</i> ) <i>lenisto</i> ( <i>lenistwo</i> )	<i>jedzie</i> ( <i>jedzeniu</i> )	
Tekst twórczy	<i>powierzchnia</i> ( <i>powierzchnia</i> ) <i>garaszemy</i> ( <i>garażem</i> ) <i>pogoi</i> ( <i>pokoji</i> ) <i>to</i> ( <i>do</i> )	<i>ogoszenie</i> ( <i>ogłoszenie</i> ) <i>Zakopane</i> ( <i>Zakopanem</i> ) <i>działke</i> ( <i>działkę</i> ) <i>pietro</i> ( <i>piętro</i> ) <i>czkamy</i> ( <i>czekamy</i> )	<i>garaszemy</i> ( <i>garażem</i> ) <i>kuchania</i> ( <i>kuchnia</i> )	
Przepisywanie		<i>rozpoczely</i> ( <i>rozpoczęły</i> ) <i>położyły</i> ( <i>położyły</i> )		

Nieprawidłowości zapisu wystąpiły we wszystkich typach tekstów, ale w niejednakowym nasileniu. Szczególnie w zapisywaniu ze słuchu tekstu dyktanda wystąpiły liczne odstępstwa w realizacji graficznych struktur języka względem wzorca – czasami w obrębie jednego zapisanego wyrazu współwystępowały różne typy zakłóceń:

- zastępowanie liter odpowiadających fonemom stanowiącym opozycje fonologiczne (dźwięczność – bezdźwięczność):  $p \rightarrow b$  – *obuszonej* (*opuszczonej*),  $b \rightarrow p$  – *wieżpe* (*wierzbie*),  $dz \rightarrow c$  – *wyżęcały* (*wyrządzały*), świadczące o zaburzeniach słuchu fonematycznego, a także zastępowanie liter polegające na upodobnieniu zapisu do wymowy:  $rz \rightarrow sz$  – *stszegły* (*strzegły*), lub zastępowanie liter będące przejawem typowych błędów ortograficznych:  $rz \rightarrow ż$  – *wieżpe* (*wierzbie*),

wyżęcały (wyrządzały), kżywdy (krzywdy), i mylenie liter  $j \rightarrow i$  – zakadaiących (zakładających);

- opuszczanie liter będących odpowiednikami zarówno spółgłosek, jak i samogłosek: *obuszonej (opuszczonej)*, *dzupli (dziupli)*, *straszły (straszyły)*, i półsamogłosek: *zakadaiących (zakładających)*, a także opuszczanie znaków diakrytycznych w zapisie miękczeń: *lesne (leśne)*, *mieszkancy (mieszkańcy)*;
- dodawanie liter: *niech (nich)*;
- przestawianie liter: *kułowników (kłusowników)*.

W pisaniu z pamięci słuchowej również wystąpiły bardzo liczne odstępstwa od graficznego wzorca wyrazu:

- opuszczanie liter odpowiadających spółgłoskom w grupach spółgłoskowych: *chiwość (chciwość)*, *zadrość (zazdrość)*, *lenisto (lenistwo)*, opuszczanie liter odpowiadających samogłoskom: *umargowanie (umiarkowanie)*, *picu (picciu)*, opuszczenie przyimka *w*, opuszczenie znaku diakrytycznego: *nieczystość (nieczyistość)*, opuszczanie sylaby: *jedzie (jedzeniu)*;
- zastępowanie liter odpowiadających fonemom stanowiącym opozycje fonologiczne (dźwięczność – bezdźwięczność):  $k \rightarrow g$  – *umargowanie (umiarkowanie)*;
- dodawanie liter: *jedzie (jedzeniu)*.

W pisaniu z pamięci wzrokowej nieprawidłowości zapisu polegały przede wszystkim na opuszczeniach liter, sporadycznie w strukturze zapisywanych wyrazów pojawiały się znaki zastępowane i dodawane:

- opuszczanie liter: *atramet (atrament)*, *aruz (arbuzy)*;
- opuszczanie sylab: *konuuje (kontynuuje)*;
- zastępowanie liter odpowiadających fonemom stanowiącym opozycje fonologiczne (dźwięczność – bezdźwięczność):  $dzi \rightarrow ci$  *obiecie (obiedzie)*;
- dodawanie liter: *śwliwki (śliwki)*.

W samodzielnej redakcji tekstu pisanego wystąpiły przejawy podobnych odstępstw od graficznych wzorców wyrazowych, jak w poprzednich typach zapisywanych tekstów:

- zastępowanie liter odpowiadających fonemom stanowiącym opozycje fonologiczne (dźwięczność – bezdźwięczność):  $ż \rightarrow sz$  *garaszemy (garażem)*,  $k \rightarrow g$  *pogoi (pokoi)*,  $d \rightarrow t$  *to (do)*;
- opuszczanie liter odpowiadających spółgłoskom w grupach spółgłoskowych: *ogoszenie (ogłoszenie)* i opuszczanie spółgłosek, co może być traktowane jako agramatyzm: *Zakopane (Zakopanem)*, opuszczanie samogłosek: *czkamy (czekamy)*, opuszczanie znaków diakrytycznych: *działke (działkę)*, *pietro (piętro)*;
- dodawanie liter: *garaszemy (garażem)*, *kuchania (kuchnia)*.

W próbach przepisywania wystąpiły nieliczne odstępstwa od wzorca wyrazu, polegające na opuszczeniach znaku diakrytycznego w strukturze litery: *rozpoczęły (rozpoczęły)*, *położyły (położyły)*.

Obraz trudności w realizacji tekstów pisanych przez osobę z alalią sensoryczno-motoryczną wskazuje na deficyty w zakresie funkcji słuchowych i ruchowych.

Niedostateczne opanowanie i rozchwianie słuchowo-ruchowych wzorców języka wynika przede wszystkim z deficytów słuchu fonematycznego i słuchowej pamięci słownej, co uniemożliwia utrwalenie i automatyzację wzorców motorycznych wyrazów i zdań, a przez to doprowadza do trudności w realizacji tekstu pisanego. Badana osoba ma trudności w opanowaniu czynności pisania, w utrwaleniu graficznej i ortograficznej postaci wyrazów.

Nasilenie błędów w poszczególnych próbach obrazuje wykres 1.



WYKRES 1. Liczba nieprawidłowości zapisu

Najwięcej błędów wystąpiło w próbach pisania ze słuchu, z pamięci słuchowej oraz w tekście twórczym, a więc w próbach sprawdzających przede wszystkim poziom percepcyjny (percepcję słuchową) i językowy. W próbie przepisywania, badającej percepcję wzrokową, pojawiło się najmniej błędów. Analiza przejawów trudności w pisaniu (zarówno w zapisywaniu pojedynczych wyrazów, jak i tekstów) prowadzi do następujących ogólnych spostrzeżeń:

- w tekstach występuje nagromadzenie przekształceń jakościowych, ilościowych oraz jakościowo-ilościowych graficzno-ortograficznej postaci wyrazów;
- różnorodne zmiany syntagmatyczne w wyrazach pojawiają się w różnych formach zadań pisemnych: w tekstach pisanych ze słuchu (dyktandach), w tekstach samodzielnie tworzonych, w pisaniu z pamięci wzrokowej i słuchowej, w przepisywaniu.

Analizie poddano również stronę graficzną pisma ze względu na następujące kryteria:

- rozplanowanie tekstu na stronie;
- wygląd i zachowywanie marginesów;
- liniatura;
- kształt i wielkość liter;
- łączenie liter w obrębie wyrazu;
- jakość linii.

Ocena umiejętności rozmieszczenia tekstu na stronie wykazała, że badana nie przejawia specyficznych zaburzeń wzrokowo-przestrzennych, chociaż nie zawsze utrzymuje tekst w równych marginesach, co może wynikać z deficytów słuchowo-

wych, gdyż nieznanomość fonotaktycznego wzorca wyrazu uniemożliwia dzielenie go w zapisie na sylaby i przenoszenie części wyrazów do następnej linijki – gdy wyrazy się nie mieszczą, dziewczynka wychodzi poza margines, a czasami także na następną stronę. Badana realizuje znaki graficzne w liniaturze jedynie na kartce liniowanej, w przypadku braku liniatury zapis jest nierówny w płaszczyźnie poziomej. Litery mają w zasadzie prawidłowe proporcje i kształt, są połączone między sobą prawidłowo, ale pismo wciąż nie jest płynne, zautomatyzowane, a przez to mało estetyczne. Nacisk narzędzia piszącego na kartkę jest zbyt mocny. Kartki są pofałdowane od nacisku długopisu, odkształcenia kartki od nacisku długopisu pojawiają się na kolejnych stronach.

## Mechanizm zaburzeń

Na podstawie analizy materiału językowego można stwierdzić, że przyczyną trudności w pisaniu osoby z alalią sensoryczno-motoryczną są przede wszystkim deficyty w zakresie percepcji i pamięci słuchowej. Wskazują na to takie objawy, jak:

- zastępowanie liter odpowiadających fonemom stanowiącym opozycje fonologiczne;
- opuszczanie tych liter w wyrazach, których głoskowe odpowiedniki są artykułowane w wypowiedziach potocznych;
- dodawanie liter, które w wymowie nie są realizowane;
- przestawki, które wynikają z niedostatecznego opanowania słuchowego wzorca wyrazu.

Konieczność kilkakrotnego powtarzania wyrazów i zdań podczas dyktowania wynika z niedostatecznej pamięci słuchowej. Nieprawidłowości w tekście pisanym z pamięci wzrokowej nie wiążą się z nieprawidłowym odczytaniem wyrazów. Najwięcej odstępstw w realizacji wzorców wyrazowych dotyczyło opuszczania sylab i liter, co wskazuje na problemy z analizą i syntezą słuchową, a także pamięcią słuchową (tekst do zapamiętania był odczytywany na głos). Inne popełniane przez badaną osobę błędy w pisowni, np. zapisanie wyrazu *krzywdy* jako *kżywdy*, może świadczyć o nieznanomości zasad ortograficznych. Badana wykazała natomiast znajomość liter i zdolność posługiwania się nimi jako znakami graficznymi o określonej organizacji przestrzennej, wystąpiły jednak pewne trudności w przyporządkowaniu brzmień odpowiednim literom.

W przepisywaniu pojawiły się tylko nieliczne błędy, polegające na opuszczeniu znaków diakrytycznych. To, że badana popełniła tak niewiele błędów w przepisywaniu, świadczy o dobrej percepcji wzrokowej – naniesione przez nią skreślenia i poprawki każą przypuszczać, że w pisaniu ze słuchu i pamięci słuchowej wspomaga się ona pamięcią wzrokową.

Trudności w czytaniu przejawiają się przede wszystkim niedojrzałą techniką czytania. Wyrazy krótkie, bez zbitek liter odpowiadających grupom spółgłoskowym, o wysokiej frekwencji w tekstach są czytane całościowo i automatycznie, natomiast wyrazy rzadsze, dłuższe, z grupami spółgłoskowymi są w głośnym czytaniu sylabizowane, często ich brzmienie jest zniekształcone. W tych przypadkach dziewczynka najpierw czyta wyraz „po cichu”, a dopiero potem głośno go wypowiada. Przez to czytanie nie jest płynne, a tempo czytania staje się bardzo wolne i nierówne. Wszelkie niepłynności i poprawki, a także nieuwzględnianie znaków przestankowych w trakcie czytania powodują zakłócenia prozodycznego konturu czytanego głośno tekstu. Nieprawidłowości w czytaniu dotyczą też zamieniania liter, w szczególności samogłosek, jak w następujących przykładach: *przemadrzałe* (zamiast *przemądrzałe*), *przysiadł* (*przysiadł*), *codne* (*cudne*), ale też spółgłosek: *stwierczył* (*stwierdził*). Wystąpiły też błędy polegające na dodawaniu liter: *wnuszczęta* (*wnuczęta*), *istynieje* (*istnieje*), *obiejrzał* (*obejrzał*). Czasami dodawane litery powodowały zmianę wyrazu na inny, fonetycznie podobny: *świętu* (*świtu*), *śmieszenie* (*śmiesznie*), *pośpieszenie* (*pośpieszenie*). Rozpoznawanie zapisanych wyrazów często odbywało się jedynie na podstawie pierwszych liter, bez uwzględnienia kontekstu językowego: *gdy* (*gdzie*), *niespodziewanie* (*niespodzianie*), *żaba* (*żabka*), *uniosła* (*uniósł*), *której* (*których*), *patrzyła* (*patrzy*), *kamieniu* (*kamyku*), *lewej* (*lewo*). Czasami badana odczytała nieprawidłowo wyrazy, tworząc neologizmy językowe: *królewczyk* (*królewicz*), *intelna* (*idealna*). Wszelkie zaobserwowane nieprawidłowości w czytaniu polegały więc na zniekształcaniu i zamianie wyrazów na inne, sensowne lub bezsensowne. Obraz zaburzeń językowych w tekstach czytanych odpowiada trudnościom językowym obserwowanym w spontanicznych wypowiedziach dziewczynki z alalią sensoryczno-motoryczną: zamiana lub opuszczanie przyimków, zamiana bądź dodawanie głosek w odczytywanych wyrazach. W wyniku niedojrzałej techniki czytania, czytania mało płynnego i niepoprawnego oraz problemów z percepcją słuchową zaobserwowano luki w zakresie rozumienia. O problemach z rozwojem językowym oraz rozwojem świadomości językowej świadczą pojawiające się w próbach czytania i pisania agramatyzmy.

### Implikacje diagnostyczno-terapeutyczne wyników badań

Analiza wyników badań pozwala na ewaluację procedury postępowania terapeutycznego i stworzenie programu terapii dostosowanego do trudności badanej osoby. Postępowanie terapeutyczne powinno obejmować nie tylko doskonalenie techniki czytania i pisania, ale przede wszystkim rozwoju językowego i poznawczego. Wskazane jest ukierunkowanie pracy nad najbardziej zaburzonymi aspek-

tami mowy, prowadzenie ćwiczeń usprawniających percepcję i pamięć słuchową oraz rozwijających świadomość językową.

Nie należy oddzielać zaburzeń rozwoju mowy od zaburzeń czytania i pisania, ale rozpatrywać je łącznie, także w sferze działań terapeutycznych. Praca nad deficytami językowymi wynikającymi z alalii motoryczno-sensorycznej będzie wpływać również na leksję i grafię ze względu na wspólny mechanizm zaburzeń.

## Wnioski

Badanie potwierdziło, że nastoletnia osoba z alalią sensoryczno-motoryczną ma duże problemy z czytaniem, nie czyta ze zrozumieniem, nie jest w stanie samodzielnie napisać dłuższych wyrazów, potrafi przepisać tekst, lecz ma ogromne trudności z pisaniem ze słuchu. Tempo czytania i pisania jest spowolnione z powodu ograniczeń percepcyjnych w modalności słuchowej. Dodatkowo stwierdza się, związany z alalią, niski poziom sprawności w realizacji jednostek na wszystkich podsystemach języka: fonologicznym, morfologicznym i składniowym – sprawia on, że możliwości rozumienia i tworzenia tekstów pisanych są ograniczone. Analiza wyników badania czynności pisania i czytania u osoby z alalią wykazuje, że trudności w kodowaniu i dekodowaniu tekstów pisanych należy interpretować w kontekście wyników oceny rozwoju językowego i poznawczego. Alalia jest zaburzeniem, w którym trudności w opanowaniu sprawności językowych są głębokie, względnie trwałe i mogą utrzymywać się do wieku dorosłego. Przejawem niedoboru kompetencji i sprawności językowych uwarunkowanych deficytami percepcyjnymi są zaburzenia czynności czytania i pisania, dodatkowo utrudniające zdobywanie wiedzy i umiejętności szkolnych, a także codzienne funkcjonowanie.

## Bibliografia

- BOGDANOWICZ M.: *Realność dysleksji – historia badań, terminologia, definicja*. W: *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – Praktyka*. Red. S. GRABIAS. Lublin, Wydawnictwo UMCS 2001, s. 376–396.
- CZAPLEWSKA E.: *Trudności w czytaniu a zaburzenia rozwoju mowy*. Biuletyn PTD „Dysleksja” 2010, nr 2 (7), s. 7–11.
- KACZMAREK L.: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie 1966.



- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin, Wydawnictwo AWH Antoni Dudek 2003.
- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS 1999.
- ŁAŁAJEWA R.: *Kształtowanie się fonematycznego komponentu sprawności językowej u dzieci z dysleksją*. W: *Logopedia. Teoria i praktyka*. Red. M. MŁYNARSKA, T. SMEREKA. Wrocław, Agencja Wydawnicza a linea 2005.
- PANASIUK J.: *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*. „Logopedia” 2008, T. 37, s. 69–88.
- PRZYBYSZ-PIWKO M.: *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej*. W: *Logopedia. Teoria i praktyka*. Red. M. MŁYNARSKA, T. SMEREKA. Wrocław, Agencja Wydawnicza a linea 2005.