

Ewa Bielenda-Mazur, Zdzisława Orłowska-Popek

Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Strategie nauki czytania w terapii dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej

1. Wprowadzenie

Umiejętność czytania we współczesnym świecie stanowi niezwykle istotną składową kompetencji komunikacyjnej, otwiera drogę do poznania, zdobywania i gromadzenia wiedzy o świecie. Deficyty w zakresie czytania, postrzeganego jako płynne czytanie ze zrozumieniem, powodują trudności szkolne i rzutują na efektywność edukacji w całym życiu [zob. Cieszyńska-Rożek 2013; Skrzypiec 2014; Cieszyńska-Rożek, Korendo 2017].

Doświadczenia kliniczne terapeutów pracujących z dziećmi z zaburzeniami rozwoju w różnym wieku¹ pozwalają na twierdzenie, że dzieci te mogą opanować umiejętność czytania. Konieczne jest jednak zastosowanie odpowiedniego postępowania podczas nauczania, które uwzględni szczególne, wynikające z zaburzenia, potrzeby dzieci. Nauka czytania stanie się wówczas jednocześnie stymulacją rozwoju i wpisze się w działania zmierzające do niwelowania deficytów komunikacyjnych i poznawczych. Wiedza o deficytach charakterystycznych dla dysleksji, alalii, niedosłuchu, zespołu Aspergera (ZA) i autyzmu winna stać się podstawą do zastosowania odpowiednich strategii postępowania, nieco odmiennych w przypadku poszczególnych zaburzeń.

1 W zajęciach terapeutycznych najczęściej uczestniczą dzieci od 6. miesiąca życia do rozpoczęcia nauki w szkole. Jednak wielu uczniów szkół, szczególnie podstawowych, także korzysta z pomocy ukierunkowanej na zniwelowanie trudności w czytaniu bądź stwarzającej możliwość osiągnięcia umiejętności czytania.

2. Dysleksja – trudności i strategie postępowania w zakresie nauki czytania

W świetle definicji Jagody Cieszyńskiej-Rożek dysleksja to „trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych, motorycznych” [Cieszyńska-Rożek 2010: 40]. Sedno trudności dzieci z dysleksją dotyczy więc niemożności radzenia sobie z materiałem, który powinien być opracowany w porządku linearnym. Umiejętność takiego przetwarzania informacji zyskuje człowiek pod warunkiem prawidłowego działania lewej półkuli mózgu. Dotychczasowe doświadczenia terapeutyczne wskazują, że ćwiczenia uwzględniające stymulację mechanizmów lewopółkulowych, w tym Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® [zob. Cieszyńska 2006], pozytywnie wpływają na możliwość opracowywania wszelkich linearnych porządków.

Niewątpliwie „dzieci z trudnościami dyslektycznymi jeszcze długo będą miały problemy z pozostałymi wymiarami linearności (zapamiętywaniem dat, liczb, pinów, imion i nazwisk, ocenianiem upływu czasu), ale umiejętność czytania i pisania ułatwi im zmierzenie się z codziennymi lewopółkulowymi zadaniami” [Cieszyńska-Rożek 2010: 49–50]. Ucząc czytać dzieci zagrożone dysleksją czy z dysleksją, należy pamiętać o dodatkowym dla nich wsparciu w formie rozwojowych ćwiczeń stymulujących, które początkowo będą też pełniły funkcję ważnego przerywnika trudnych zadań związanych z czytaniem. Tabela 1 prezentuje najczęściej spotykane trudności dzieci z dysleksją [zob. Cieszyńska-Rożek 2010, 2013] i jednocześnie zawiera propozycje odpowiednich oddziaływań mających na celu ich zminimalizowanie lub wykluczenie.

W przypadku dzieci zagrożonych dysleksją szczególną uwagę należy zwrócić na wczesne rozpoczęcie nauki czytania sylabami, jeszcze zanim rozpocznie się edukacja w szkole, by z jednej strony wykluczyć wprowadzenie metody analitycznej (tzw. głoskowania), a z drugiej zadbać o odpowiedni czas przeznaczony na powtarzanie przedstawionego materiału. Dzieci te zdecydowanie wolniej się uczą, mają trudności z różnicowaniem podobnych sylab bądź liter, więc aby móc przejść do zaprezentowania nowych wzorców sylab bądź liter, te wprowadzone wcześniej muszą być dobrze zapamiętane.

Zważywszy na problemy wynikające z deficytów sekwencyjnego przetwarzania, istotne w pracy z dziećmi z dysleksją jest odczytywanie przez nie list pseudowyrazów, czyli wyrazów niemających znaczenia. Takie ćwiczenia mają zapobiec rozpoznawaniu słów przez podobieństwo, na co pozwala strategia całościowa charakterystyczna dla pracy prawej półkuli mózgu.

Tabela 1. Dysleksja – trudności i strategie nauki czytania

Trudności	Strategie postępowania
problem z kontrolowaniem porządku od lewej do prawej (czytanie z zaburzoną kierunkowością), metatezy liter, sylab, wyrazów	ćwiczenia linearnych porządków na materiale wzrokowym
wolniejsze tempo przyswajania wzorców sylab czy liter	wielość powtórzeń, powtarzanie – rozumienie – nazywanie
trudności z różnicowaniem sylab bądź liter, mylenie liter podobnych (np. b : p, b : d, p : g, l : ł, m : n, z : ż, a : o), pomijanie znaków diakrytycznych	różnicowanie tylko dobrze utrwalonego materiału; ćwiczenia dostrzegania różnic i relacji na obrazkach tematycznych i atematycznych
koncentrowanie się jedynie na odkodowaniu znaku i syntezie głosek bądź sylab – brak umiejętności czytania ze zrozumieniem	głośne czytanie kontrolowane przez nauczyciela lub terapeutę; zadawanie pytań do tekstu, sprawdzających jego rozumienie
domyślanie się treści – rozpoznawanie przez podobieństwo znaczenia, formy, obrazka, z kontekstu	głośne czytanie kontrolowane przez nauczyciela lub terapeutę; czytanie pseudowyrazów; wyszukiwanie błędów w zapisie wyrazów; odszukiwanie takich samych słów w grupie wyrazów zbliżonych graficznie
tendencja do literowania, jeśli dziecko uczy się czytać metodami analitycznymi	cofnięcie nauki do pierwszego etapu – samogłosek, następnie czytanie sylab; zwrócenie uwagi na opanowanie umiejętności dokonywania syntezy coraz większej liczby sylab
pomijanie interpunkcji	głośne czytanie, czytanie wzorcowe z uwzględnieniem znaków przestankowych

Źródło: opracowanie własne.

3. Alalia – trudności i strategie postępowania w zakresie nauki czytania

Alalia to zaburzenie, które objawia się głębokimi deficytami w zakresie mowy, ujawniającymi się we wszystkich podsystemach języka. Dzieci z alalią ze znacznym opóźnieniem wypowiadają pierwsze słowa, mają problemy z sekwencyjnym przetwarzaniem fonemów oraz z planowaniem ruchów artykulacyjnych (stąd liczne i przetrwałe metatezy głosek i sylab, elizje, nieregularne substytu-

cje, redukcje grup spółgłoskowych). Wykazują też trudności w dokonywaniu syntezy, budowaniu wypowiedzi kilkuelementowych (na wczesnych etapach rozwoju nawet dwuelementowych), opanowywaniu fleksji, reguł składniowych, budowaniu słownika mentalnego. Zauważalne deficyty wynikają z dysfunkcji sekwencyjnego przetwarzania informacji głównie fonologicznych, ale także wzrokowych, słuchowych (niewerbalnych), motorycznych, a nawet taktylnych [Bielenda-Mazur 2013, 2015a, 2015b; Cieszyńska-Rożek 2013].

Choć u osób, u których w dzieciństwie zauważano opóźnienia w rozwoju mowy, obserwuje się zjawisko częściowej samoregulacji, to trudności nie znikają, ale jedynie się zmieniają. Najczęściej objawiają się w postaci obniżonych kompetencji językowych widocznych przez całe życie. W wieku szkolnym skutkują problemami z przyswajaniem wiadomości z różnych dziedzin, ponieważ wiedza dostępna jest jedynie dzięki językowi i poprzez język. Wyniki badań potwierdzają, że spośród dzieci dotkniętych alalią (SLI) 25–75% wykazuje trudności w zakresie opanowania nauki czytania [Leonard 2006].

Już trzy- i czteroletnie dzieci z alalią mają świadomość swoich deficytów: ujawnia się to przez wycofywanie się z sytuacji komunikacyjnej, znaczną niechęć do nazywania osób, obiektów i powtarzania słów. Nauka czytania jest w tej sytuacji nową umiejętnością, dzieci pozornie nie uczą się mówić ani powtarzać, uczą się „jedynie” czytać. Dzięki nauce czytania przesuwa się zatem nacisk z mówienia (do którego dziecko jest już, ze względu na liczne niepowodzenia, zniechęcone) na odczytywanie. Odnosząc sukces w odczytywaniu prostych elementów (samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych), mały człowiek nabiera wiary we własne możliwości. Następnie odczytuje sekwencje samogłosek i sylab.

Dzięki przechodzeniu przez poszczególne etapy nauki czytania, zaczynając od elementów symultanicznych, a zatem prostych, zmierza się do budowania sekwencji sylab i czytania tekstów. Nauka czytania stwarza możliwości polimodalnego oddziaływania, oprócz elementu fonicznego nośnikiem informacji jest bodziec wzrokowy, ruchowy, a czasem i taktylny (dzięki wizualizacji głosek [zob. Cieszyńska 2012]). Polimodalność znacznie ułatwia zapamiętywanie sekwencji głosek, dzięki czemu dzieci rozwijają zdolności przetwarzania fonologicznego. Gdy ulega ono znacznej poprawie, możliwe jest programowanie języka w oderwaniu od czytania. Wtedy to opanowywanie umiejętności mówienia wyprzedza kolejne etapy czytania, wówczas każda z umiejętności programowana jest w tempie adekwatnym do możliwości dziecka. Wobec zagrożenia dysleksją nauka czytania jest jednocześnie profilaktyką zaburzenia. W tabeli 2 zostały wyodrębnione najczęściej występujące trudności dzieci z alalią i sposoby radzenia sobie z nimi dzięki nauce czytania.

Tabela 2. Alalia – trudności i strategie nauki czytania

Trudności	Strategie postępowania
niechęć do (trudność) powtarzania słów	czytanie, nie „mówienie”, „powtarzanie”; rozpoczynanie od samogłosek, wprowadzanie wyrażen dźwiękonaśladowczych (czytanie globalnie); zwrócenie uwagi na łatwość artykulacyjną, by umożliwić dziecku osiągnięcie sukcesu w zakresie odczytywania i jednocześnie mówienia
obniżony poziom rozumienia	nauka czytania służy do budowania systemu językowego w umyśle dziecka
trudności w przetwarzaniu fonologicznym	podparcie przetwarzania słuchowego modalnością wzrokową („dźwięki zatrzymane w przestrzeni kartki” [Cieszyńska-Rożek 2013]) i ruchową
trudności charakterystyczne dla dysleksji	strategie jak w tab. 1, profilaktyka dysleksji

Źródło: opracowanie własne.

4. Dzieci z uszkodzonym słuchem – trudności i strategie postępowania w zakresie nauki czytania

Dzieci z deficytem słuchu fizycznego to grupa współcześnie diagnozowana bardzo wcześnie. Można w tym fakcie upatrywać szans dla prawidłowego rozwoju, szczególnie dla osób z głębokim bądź całkowitym uszkodzeniem słuchu. Wczesna diagnoza wpływa bowiem na możliwość niesienia pomocy dość szybko – zaopatrzenie w aparaty słuchowe (do 6. miesiąca życia), wszczepienie implantu ślimakowego (jeszcze przed pierwszymi urodzinami) i rozpoczęcie terapii. W takich przypadkach terapeuci metody krakowskiej² sięgają po naukę czytania jako narzędzie budowania systemu językowego. Samogłoski i sylaby są prezentowane w zabawie, tak aby dzięki nim można było opisywać ważne dla dziecka znaczenia. Zanim zostaną one zapamiętane, będą wielokrotnie odczytywane przez terapeutę lub rodzica, by mogły być też rozpoznane i odczytane przez dziecko. Te pierwsze odczytane znaczenia stają się pierwszymi wypowiedziami dziecka.

Materiał przeznaczony do czytania musi być skrupulatnie wybierany z uwzględnieniem kryterium frekwencyjnego, sytuacyjnego i znaczeniowego

² Metoda krakowska została opisana w książce Jagody Cieszyńskiej-Rożek [2013].

[Grabias 1994] w odniesieniu do codziennych doświadczeń dziecka. Szczególna dbałość powinna dotyczyć sposobu wprowadzania zapisanej nazwy w odniesieniu do desygnatu (nazwy zabawek, jedzenia, osób, przedmiotów z najbliższego otoczenia) czy czynności, która początkowo powinna być zawsze prezentowana, a później przywoływana sekwencją ruchów. Tylko dzięki temu możliwe będzie wyposażenie dziecka w podstawowe znaczenia, które posłużą do budowania prostych wypowiedzi, następnie stopniowo rozwijanych. Zaletą takich ćwiczeń jest to, że zapisane wypowiedzi nie znikają i w dowolnym momencie można do nich wrócić, by przeczytać je z odpowiednią artykulacją, intonacją i ze zrozumieniem, by mogły być także wykorzystane w codziennej komunikacji. W tabeli 3 zostały przedstawione najczęściej występujące trudności dotyczące dzieci z uszkodzeniem słuchu [Cieszyńska 2001; Cieszyńska-Rożek 2013; Krakowiak 2012; Orłowska-Popek 2015, 2017a, 2017b] i sposoby radzenia sobie z nimi dzięki nauce czytania.

Ogromną rolę podczas pracy z niesłyszącymi odgrywa zastosowanie gestów artykulacyjnych oraz interakcyjnych [Cieszyńska-Rożek 2013], które wspierają proces zapamiętywania trudnego materiału językowego. Gesty artykulacyjne są też bardzo pomocne podczas wywoływania głosek – dziecko otrzymuje wzorce sylab, które powinny być przez nie powtórzone, a następnie utrwalone.

Tabela 3. Uszkodzenie słuchu – trudności i strategie nauki czytania

Trudności	Strategie postępowania
brak rozumienia czytanego tekstu	nauka czytania drogą do systemu języka, uczenie czytania następuje przez poznawanie znaczeń, odnoszenie symbolu – zapisu do rzeczywistości (nazwy czynności powinny przywoływać obraz sekwencji ruchów)
problem z odpowiednią artykulacją, trudności z intonacją	głośne czytanie dla prawidłowej artykulacji i intonacji; zastosowanie gestów artykulacyjnych w czasie powtarzania samogłosek, sylab, wyrazów
trudności z tworzeniem wypowiedzi/tekstów	odczytywanie wzorcowych wypowiedzi/tekstów pisanych specjalnie dla dziecka
trudności natury dyslektycznej	strategie jak w tab. 1

Źródło: opracowanie własne.

5. Autyzm – trudności i strategie postępowania w zakresie nauki czytania

Także w przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu obserwowane są problemy, które można niwelować, sięgając po naukę czytania. Specjaliści nadal borykają się z trudnościami w zakresie diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera. Nie można się zgodzić z opinią upowszechnioną przez klasyfikację chorób wydaną przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne DSM-5, w której zrezygnowano z wydzielenia ZA na rzecz jednostki nazwanej „zaburzenia ze spektrum autyzmu”. Syndrom Aspergera nie jest łagodną formą autyzmu – istnieją cechy wspólne dla obu jednostek chorobowych, ale występuje również duża grupa objawów, które pozwalają zróżnicować te jednostki i zamiast diagnozy autyzmu „wysokofunkcjonującego” lub „atypowego” postawić diagnozę zespołu Aspergera. Różnice są specyficzne w zależności od wieku dziecka i czasu podjęcia interwencji terapeutycznej. Decydującym objawem jest występowanie intencji komunikacyjnej w ZA dużo częściej niż w autyzmie [Korendo 2013; Korendo, Orłowska 2018]. Dziecko z zespołem Aspergera zwykle objawia chęć komunikowania się ze światem, tyle że pragnie robić to na własnych zasadach. To oczywiście ma swoje językowe konsekwencje, a mianowicie brak pojawienia się pytań w formie werbalnej, które mogłyby stopniowo zastąpić gest.

Głównym kryterium różnicującym zespół Aspergera i autyzm w ICD-10³ jest rozwój mowy, który, jak twierdzą twórcy klasyfikacji, w przypadku ZA jest prawidłowy. Wieloletnie doświadczenia kliniczne i wyniki prowadzonych badań jednoznacznie wskazują, że język dzieci z syndromem Aspergera wyróżnia się w zakresie poziomu słownictwa i kompetencji składniowej.

W językowych zachowaniach osób ze spektrum autyzmu można zaobserwować schematyzmy językowe, cytaty i echolalie zarówno językowe, jak i pozawerbalne w postaci różnorodnych dźwięków uzyskiwanych przez np. szybkie uderzanie języka, wprowadzanie w wibracje języka lub warg. Z terapeutycznego punktu widzenia to one najbardziej komplikują budowanie systemu językowego i najtrudniej je wyłączyć. Jedynie wprowadzenie systemowych użyć słów może zablokować wykorzystywanie ciągu dźwięków jako echolalii. Systematyczne ćwiczenia budowania języka w umyśle dziecka mają doprowadzić do sytuacji, kiedy nie będzie ono już odtwarzać, ale zacznie kreować konstrukcje zdaniowe, poczynając od tych najprostszych (połączenie podmiotu i orzeczenia). Dzięki trudnym zadaniom związanym z rozwijaniem

3 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*).

konstrukcji zdaniowych dziecko z autyzmem zacznie przyswajać fleksję, a to przyczyni się do rozumienia przez nie powiązań i przynależności także w życiu.

Te dzieci, które mają problemy w obrębie budowania odpowiednich modeli syntaktycznych, mają też trudności z tworzeniem tekstów. Brak umiejętności stosowania odpowiednich form fleksyjnych w wypowiedziach, budowania dialogów adekwatnych do sytuacji i spójnych wypowiedzi narracyjnych jest bardzo charakterystyczny, a wynika ze specyfiki postrzegania przez nie świata, polegającej na ogromnych trudnościach w zauważaniu relacji.

Tabela 4. Autyzm – trudności i strategie nauki czytania

Trudności	Strategie postępowania
stereotypowe, echolaliczne wypowiedzi	zapisywanie znaczeń i nauka ich odczytywania zgodna z trzema etapami: powtarzanie, rozumienie, nazywanie
brak umiejętności językowych umożliwiających zdolność do inicjowania konwersacji	budowanie systemu języka przez naukę czytania w połączeniu z techniką programowania języka
potrzeba wielu powtórzeń, by opanować wzorce sylab bądź liter	strategie charakterystyczne dla dysleksji
brak rozumienia czytanego tekstu	nacisk na rozumienie, by umiejętności techniczne nie zdominowały odczytywania znaczenia; nacisk na umiejętność odpowiadania na pytania i stawiania pytań
specyficzna intonacja także z powodu braku rozumienia tekstu (miejsce zatrzymania się wyznacza koniec oddechu, a nie interpunkcja)	technika głośnego czytania w celu budowania i utrzymywania relacji z odbiorcą
trudności w dostrzeganiu i rozumieniu relacji i emocji oraz ich nazywaniu	czytanie zdań, fraz i tekstów opisujących emocje oraz je nazywających; czytanie wypowiedzi ujmujących relacje przestrzenne, czasowe, społeczne
problem w rozumieniu metafor oraz ich używaniu	odczytywanie i interpretowanie znaczeń niedosłownych z języka codziennego; budowanie tekstów z użyciem frekwencyjnie częstych przenośni; odczytywanie i wyjaśnianie przysłów, porzekadeł i frazeologizmów

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej spotykane i najbardziej charakterystyczne problemy [Cieszyńska 2011; Cieszyńska-Rożek 2013] w przypadku dzieci z autyzmem zostały przedstawione w tabeli 4, która ponadto zawiera propozycje odpowiednich oddziaływań podczas nauki czytania.

W przypadku autyzmu nauka czytania służy przede wszystkim budowaniu systemu językowego.

6. Zespół Aspergera – trudności i strategie postępowania w zakresie nauki czytania

Dzieci z ZA mają trudności z utrzymaniem linearnego porządkowania w wielu sferach poznania i działania, a także w wypowiedziach oraz myśleniu. Mówiące dzieci z syndromem Aspergera najczęściej werbalizują to, co spostrzegają, tym samym ukazując, jak specyficzna i nietypowa jest ich percepcja wzrokowa i słuchowa w stosunku do percepcji zdrowych dzieci. Niejednokrotnie zaskakują interlokutora, zwracając uwagę na nieistotne szczegóły, nie dostrzegając tego, co najważniejsze.

Analityczne procesy percepcyjne zdecydowanie przeważają w poznawaniu, natomiast dzieci te mają trudności z dokonaniem syntezy, a także odczytaniem treści informacji kontekstowo, widzeniem konsytuacji, czerpaniem dodatkowej wiedzy na temat znaczeń z elementów prozodycznych języka. Ich mowa jest też powiązana z obniżonym poziomem rozumienia i odczuwania cudzych emocji. Kolejną bardzo charakterystyczną cechą języka dzieci z ZA jest dosłowne rozumienie znaczeń; dzieci te często nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych, symbolicznych, metaforycznych oraz żartów. Problemy językowe bezpośrednio przekładają się na budowanie wiedzy o świecie. Najczęściej spotykane i najbardziej charakterystyczne trudności [Cieszyńska-Rożek 2013; Korendo 2013] w przypadku dzieci z zespołem Aspergera zostały przedstawione w tabeli 5. Zostały w niej także zaprezentowane odpowiednie strategie nauki czytania, które pozytywnie wpływają na rozwijanie umiejętności językowych w tej grupie dzieci.

W przypadku dzieci autystycznych oraz z zespołem Aspergera nieodzowne jest opanowanie techniki czytania, która nie jest abstrakcyjną umiejętnością, ale od pierwszych samogłosek ma wymiar komunikacyjny, każdy symbol (samogłoska) bądź każda sekwencja symboli (sylaba, wyraz) ma znaczenie. Ponadto wraz z ćwiczeniami poznawczymi nauka czytania pozwala budować system językowy w umyśle dziecka, wychodząc od umiejętności etykietowania otoczenia, a zmierzając do umiejętności budowania narracji, nawiązywania i podtrzymywania konwersacji, budowania wiedzy o świecie, ludziach, ich emocjach i wartościach. Droga od czytania do komunikacji werbalnej jest też

drogą od nazywania świata do interpretowania go, dostrzegania relacji między zdarzeniami.

7. Podsumowanie

Doświadczenia kliniczne w pracy z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej pozwalają twierdzić, że umiejętność czytania staje się motorem ich rozwoju intelektualnego, umożliwia uczestnictwo w świecie rówieśników, niweluje różnice wynikające z zaburzenia i buduje poczucie własnej wartości. Trzeba jednak zaznaczyć, że nauka czytania nie może być traktowana jako

Tabela 5. Zespół Aspergera – trudności i strategie nauki czytania

Trudności	Strategie postępowania
uczą się czytać szybko (mają fotograficzną pamięć) – a przy zaburzeniach tworzenia systemu językowego (w tym trudności z rozumieniem) może to doprowadzić do zjawiska hiperleksji	mimo szybkiego zapamiętywania sylab – więcej ćwiczeń z prostym tekstem; nacisk na czytanie ze zrozumieniem
brak rozumienia czytanego tekstu	nacisk na rozumienie, by umiejętności techniczne nie zdominowały odczytywania znaczenia; nacisk na umiejętność odpowiadania na pytania i stawiania pytań
specyficzna intonacja także z powodu braku rozumienia tekstu (miejsce zatrzymania się wyznacza koniec oddechu, a nie interpunkcja); „czytanie wsobne” [Korendo 2013], coraz ciszej, bez zwracania uwagi na odbiorcę, co powoduje trudności z budowaniem trwałej relacji nadawca – odbiorca	technika głośnego czytania w celu budowania i utrzymywania relacji z odbiorcą; nacisk na stosowanie intonacji charakterystycznej dla zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących oraz na stosowanie pauz zgodnych z interpunkcją
trudności w dostrzeganiu i rozumieniu relacji i emocji	czytanie zdań, fraz i tekstów opisujących emocje, wypowiedzi ujmujących relacje przestrzenne, czasowe, społeczne
trudność w rozumieniu metafor	odczytywanie i interpretowanie znaczeń niedosłownych; budowanie tekstów z użyciem przenośni; odczytywanie i wyjaśnianie przysłów, porzekadeł i frazeologizmów

Źródło: opracowanie własne.

izolowana umiejętność, ale musi mocno wpisywać się w całościową i wszechstronną stymulację dziecka wykazującego trudności rozwojowe. Musi też być prowadzona na podstawie wyników badań nad przetwarzaniem informacji przez asymetryczny funkcjonalnie mózg.

Choć filogenetycznie droga rozwoju ludzkości przebiegała od słowa wypowiedzianego do zapisanego, nie sposób nie zgodzić się z poglądem, iż w przypadku dzieci z głębokimi zaburzeniami, takimi jak autyzm, zespół Aspergera, niedosłuch, alalia, afazja, kierunek jest odwrotny – **od słowa przeczytanego do wypowiedzianego** [zob. Cieszyńska 2001]. Także w przypadku trudności typu dyslektycznego nauka czytania może stać się czynnikiem sprzyjającym stopniowemu kształtowaniu typowej lewopółkulowej przewagi dla procesów werbalnych [zob. Szela 2005].

Bibliografia

- Bielenda-Mazur Ewa (2013), *Kilka uwag o sytuacji trzylatka z alalią w grupie przedszkolnej*, „Nowa Logopedia”, t. 4: *Interakcyjne determinanty rozwoju i zaburzeń mowy*, red. Mirosław Michalik, Anna Siudak, Halina Pawłowska-Jaroń, s. 257–264.
- Bielenda-Mazur Ewa (2015a), *Nauczyciel wobec deficytów językowych dziecka z alalią – od wychowania przedszkolnego po szkołę podstawową*, w: *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, red. Stanisław Kowal, Anna Kwatera, Ewa Zawisza, Wydawnictwo internetowe e-bookowo.pl, Kraków, s. 149–156.
- Bielenda-Mazur Ewa (2015b), *Od rozumienia do nazywania. Konsekwencje poznawcze i społeczne deficytów językowych*, „Nowa Logopedia”, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. Marzena Błasiak-Tytuła, Marta Korendo, Anna Siudak, s. 147–154.
- Cieszyńska Jagoda (2001), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Cieszyńska Jagoda (2006), *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, WE, Kraków.
- Cieszyńska Jagoda (2011), *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Omega Stage Systems, Kraków.
- Cieszyńska Jagoda (2012), *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Metody Krakowskiej, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda (2010), *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*, w: *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*

- ska, red. Jagoda Cieszyńska-Rożek, Marta Korendo, Zdzisława Orłowska-Popek, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda (2013), *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Wydawnictwo Omega Stage Systems, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda, Korendo Marta (2017), *Jak neurobiologia wyjaśnia trudności w nauce czytania i pisania*, w: *Zaburzenia komunikacji pisemnej. Logopedia XXI wieku*, red. Aneta Domagała, Urszula Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Grabias Stanisław (1994), *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, w: *Głuchota a język*, red. Stanisław Grabias, Wydawnictwo UMCS, Lublin (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 7).
- Korendo Marta (2013), *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Omega Stage Systems, Kraków.
- Korendo Marta, Orłowska-Popek Zdzisława (2018), *Językowa interpretacja obrazu przez dzieci z zespołem Aspergera*, w: *Multimodalność komunikacji*, red. Justyna Winiarska, Aneta Załazińska, Księgarnia Akademicka, Kraków (Obrazowanie w Komunikacji).
- Krakowiak Kazimiera (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Leonard Laurence B. (2006), *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, GWP, Gdańsk.
- Orłowska-Popek Zdzisława (2015), *Praca nad rozumieniem tekstu (od sylaby do powieści)*, „Nowa Logopedia”, t. 6: *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. Marzena Błasiak-Tytuła, Marta Korendo, Anna Siudak, s. 115–134.
- Orłowska-Popek Zdzisława (2017a), *Nauka czytania jako stymulacja rozwoju dziecka*, w: *Wokół bajki i dzieciństwa*, red. Magdalena Zaorska, Andrzej Grabowski, ElSet, Olsztyn (Bajka w Przestrzeni Naukowej i Edukacyjnej, t. 12), s. 79–92.
- Orłowska-Popek Zdzisława (2017b), *Programowanie języka w terapii logopedycznej (na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących)*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Skrzypiec Lucja (2014), *Wpływ Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® na stopień gotowości szkolnej*, praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju, Kraków.
- Szeląg Elżbieta (2012), *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: *Mózg a zachowanie*, red. Teresa Górka, Anna Grabowska, Jolanta Zagrodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ewa Bielenda-Mazur, Zdzisława Orłowska-Popek

Strategies for teaching reading in the therapy of children with language communication disorders

In this article, the authors present the reading difficulties of children with language communication disorders. The authors' experience in therapy allows them to determine the most important difficulties characteristic of people with particular disorders (SLI, dyslexia, autism, Asperger's syndrome and deafness) and to propose a strategy for therapy.

KEYWORDS: reading; comprehension; language communication disorders; language system; speech therapy.

dr hab. Zdzisława Orłowska-Popek, prof. UP – Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; zainteresowania badawcze: budowanie systemu językowego w umysłach dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi, norma rozwojowa a zaburzenia rozwoju, stymulacja rozwoju dziecka, nauczanie języka polskiego jako drugiego/obcego.

dr Ewa Bielenda-Mazur – Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; zainteresowania badawcze: alalia (SLI, DLD), wczesna interwencja terapeutyczna, wczesna diagnoza zaburzeń rozwoju, stymulacja rozwoju dziecka, budowanie systemu językowego w umysłach dzieci z deficytami rozwoju.

