

Marlena Kurowska  
Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki

## Zachowania kompensujące trudności w komunikacji werbalnej u dzieci z korowymi zaburzeniami mowy

Behavior compensating difficulties in verbal communication of children with cortically conditioned speech and language disorders

**Abstract:** The level of development of language, communication and cultural competence of children with speech and language development disorders resulting from structural and/or functional changes in brain is insufficient even after many years of regular speech therapy (Grabias, 2001). The article focuses on behavior which all of children with such disorders compensate in communications process for deficiencies in their language skills development. The research material was collected during a logopaedic diagnostic procedure. The basis for analysis was a test checking individual production of: nouns, verbs and adjectives.

**Słowa kluczowe:** trudności z nominacją i aktualizowaniem słów, zachowania kompensacyjne, gesty, mimika, wypowiedzi onomatopoeiczne

**Keywords:** difficulties in naming and updating words, compensating behavior, gesture, mimics, onomatopoeic utterances

### WPROWADZENIE

Zaburzenia korowe określają te zaburzenia w spontanicznym i naturalnym przyswajaniu języka i mowy, które występują na tle ogólnego prawidłowego rozwoju dziecka. Często nazywa się je *specyficznymi* zaburzeniami językowymi – tzn. mają charakter wyizolowanych trudności w nabywaniu kompetencji językowej oraz ujawniają się na tle prawidłowego – motorycznego, emocjonalno-społecznego, poznawczego rozwoju dziecka (Herzyk 1992). Nieprawidłowa budowa anatomiczna i/lub funkcja mózgu prowadzą u tych dzieci do trudności w kształtowaniu się i utrwalaniu wzorców brzmieniowo-kinestetyczno-kinetycznych dźwięków języka polskiego. W konsekwencji działania tego patomechanizmu, z trudem rozwijają się i utrwalają kolejne bardziej złożo-

ne struktury językowe, tj. wyrazy, zdania. Zachowania językowe dzieci są niestabilne i zmienne (Kordyl 1968; Emiluta-Roza 2008, Kurowska 2016).

W literaturze przedmiotu istnieje wiele terminów określających nieprawidłowości o tym charakterze. *Alalia*, *niedokształcenie mowy o typie afazji*, *niedokształcenie mowy pochodzenia korowego* należą do najczęściej pojawiających się w polskiej logopedycznej refleksji badawczo-naukowej (Kordyl 1968; Parol 1989; Panasiuk 2008; Emiluta-Roza 2008). Z kolei *specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka* to nazwa występująca w klasyfikacji medycznej ICD-10 (Pużyński, Wciórka 1997). Natomiast w prawie oświatowym obowiązuje logopedów nazwa *afazja* (Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 r.). Ze względu na praktyczny charakter opracowania w dalszej jego części będę używać terminu *afazja*. Oczywiście stanowi jedynie przejaw dostosowania się do wymagań prawn-administracyjnych, bowiem termin ten nie jest uzasadniony i właściwy w odniesieniu do dzieci, u których mowa i język nigdy nie osiągnęły normatywnego poziomu rozwoju. Przeciwnie – objawy trudności w naturalnym i spontanicznym rozwoju ujawniają się często już na początku etapu językowego, czyli około 1 r. ż. Najpierw dziecko, młody, a następnie już dorosły – dojrzały człowiek ma trudności w rozumieniu, budowaniu i prawidłowym użyciu struktur językowych.

U dzieci objawy zaburzenia będą ukazywać się stopniowo na tle rozwijającego się języka. Początkowo dziecko „nie mówi” wcale lub też bardzo niewiele, natomiast rozumie o wiele więcej. Jednak rozumienie u dzieci z *afazją* też nie jest pełne. W codziennych, rutynowych, często powtarzających się sytuacjach komunikacyjnych, rozumienie bywa lepsze lub dobre, natomiast o wiele gorsze jest w nowych, rzadkich i związanych z dłuższymi i bardziej złożonymi pod względem gramatycznym wypowiedziach. Rozwój mowy czynnej znacznie przesuwa się w czasie, a jego poziom nie jest wystarczający przy budowania spójnych, komunikatywnych i poprawnych pod względem gramatycznym wypowiedzi (nawet po wielu latach terapii). Pomimo to w wielu przypadkach osoby z tymi zaburzeniami (i także ich rodzice) dążą do językowego porozumiewania się. Niejednokrotnie nie akceptują komunikacji alternatywnej i świadomie wybierają nieukształtowaną komunikację werbalną. Objawy rozwojowych *zaburzeń afatycznych* u dzieci mają zróżnicowany stopień nasilenia i przejawiają się we wszystkich podsystemach języka.

### **SPOSÓB PRZEPROWADZENIA BADAŃ**

W opracowaniu wykorzystano materiał uzyskany w prowadzonych badaniach, w których uczestniczyły dwie czternastoosobowe grupy dzieci w wieku od 6 do 8 lat. Pierwszą grupę stanowiły dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami mowy o podłożu endogennym. W skład drugiej grupy wchodziły dzieci

o prawidłowym rozwoju mowy i języka – była to grupa kontrolna. Badania ukierunkowano przede wszystkim na sprawdzenie, w jakim zakresie i stopniu określone zachowania językowe zostały ukształtowane u każdego dziecka i na czym polegają trudności w jego werbalnym porozumiewaniu się. Zamierzeniem było także ustalenie podobieństw i różnic w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych rejestrowanych u dzieci z zaburzeniami mowy i u dzieci o prawidłowym rozwoju mowy. Badania zostały przeprowadzone w dwóch etapach. Pierwszy – stanowiły badania specjalistyczne i badania te zostały przeprowadzone tylko u dzieci z zaburzeniami. W ich zakres wchodziły badania medyczne: foniatryczne, audiologiczne, neurologiczne – w tym EEG i CT1 oraz badanie psychologiczne. Na podstawie przeprowadzonych badań potwierdzono u wszystkich dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy i języka uszkodzenia i/ lub dysfunkcje mózgowe. Drugi etap badania stanowiło własne badanie logopedyczne. Wykorzystane w nim zostały metody i narzędzia badawcze opracowane w Zakładzie Logopedii Akademii Pedagogiki Specjalnej przez Halinę Mierzejewską i Danutę Emilutę-Rozya<sup>2</sup>. Eksperymentalne próby badawcze dotyczące kształtowania się systemowych struktur językowych zostały wykonane zarówno u dzieci z zaburzeniami mowy, jak i u dzieci o prawidłowym rozwoju mowy<sup>3</sup>. Przedstawiony w opracowaniu materiał uzyskano tylko w grupie dzieci z zaburzeniami mowy. Został on zebrany w próbie wypowiedziania wyrazów należących do różnych kategorii znaczeniowo-gramatycznych: rzeczowników, czasowników, przymiotników.

Zastosowanie prób eksperymentalno-klinicznych pozwoliło na uzyskanie bardziej usystematyzowanej wiedzy na temat reakcji badanych dzieci. Analiza i wyniki uzupełnione zostały niekiedy opisem zachowań dzieci zaobserwowanych w sytuacjach diagnostyczno-terapeutycznych w czasie prowadzonych przeze mnie zajęć logopedycznych w poradni<sup>4</sup>. Głównym kryterium w doborze materiału językowego zastosowanego w próbie była jego funkcjonalność, tzn. adekwatność do wieku i doświadczenia badanych dzieci. Dlatego też zastosowane słownictwo było zawsze związane z najbliższym otoczeniem dziecka i z jego codziennym życiem (Zgółkowska, Bułczyńska, 1987). Sprawdzany materiał językowy składał się z:

---

<sup>1</sup> U pięciorga dzieci zostały również przeprowadzone badania genetyczne. Taką potrzebę zgłosił lekarz neurolog.

<sup>2</sup> D. Emiluta-Rozya opisała procedurę badania w 2002 roku, a dokładny sposób diagnozowania oraz pełny materiał ilustracyjny przedstawiła w publikacji *Całościowe badanie logopedyczne*, wydanej w 2013 roku.

<sup>3</sup> Pełną analizę uzyskanych wyników przedstawiłam w publikacji *Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, Elipsa, Warszawa 2016.

<sup>4</sup> Autorka pracuje jako logopeda w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej TOP w Warszawie.

- 68 rzeczowników; były to nazwy: członków rodziny, zabawek, przyborów szkolnych, zwierząt, produktów żywnościowych, ubrań, mebli i wyposażenia domu,
- 58 czasowników,
- 25 przymiotników; wśród których było 11 nazw kolorów i 7 par określeń cech przeciwnych.

### ANALIZA WYNIKÓW

Obszar zachowań komunikacyjnych kompensujących trudności w werbalnym porozumiewaniu się dziecka znajduje się pomiędzy dwoma biegunami reakcji. Pierwszy stanowią zachowania językowe, które są już u dzieci wykształcone i utrwalone prawidłowo – są to reakcje tożsame z oczekiwanymi, wywoływany w badaniu. Drugi biegun – to reakcje, które można uznać za całkowicie nieprawidłowe.

#### 1. Reakcje prawidłowe

- a) Do reakcji tych należały przede wszystkim wypowiedzenia zastosowane prawidłowo ze względu na znaczenie. Stanowiły one znaczącą część wszystkich zarejestrowanych w badaniu zachowań dzieci.

**Tab. 1.** Prawidłowe wypowiedzenia ze względu na znaczenie

Realizacje prawidłowe ze względu na znaczenie	Rzeczowniki	Czasowniki	Przymiotniki
bez zniekształceń fonetyczno-fonologicznych	33,14%	31,97%	21,24%
ze zniekształceniami fonetyczno-fonologicznymi	50,34%	37,00%	53,54%
Razem	83,48%	68,97%	74,78%

- b) Jednak w wielu formach wyrazowych prawidłowych ze względu na znaczenie dochodziło do zniekształceń w zakresie struktury fonetyczno-fonologicznej. Oto kilka przykładów takich nieprawidłowości:

- w kategorii rzeczownika:
  - stół → (tol'ik)
  - lampa → (lapka)
  - szafa → (cʰafka)
  - krzesło → (seseuko)
  - obraz → (oblazek)
  - (oblaż'iek)
- w kategorii czasownika:
  - myje → (m'ije)
  - pije → (pyje)

- (*byie*)
- stoi → (*sto-ći*)
- (*toii*)
- (*coii*)
- w kategorii przymiotnika:
  - pomarańczowy → (*pomalańcovy*)
  - (*pomajajicovy*)
  - mały → (*uauy*)
  - duży → (*dużi*)
  - (*dud'i*)
  - (*duk'i*)
  - kwadratowy → (*zatatovy*)

Wynik ten wskazuje, że pomimo nieprawidłowego strukturalno-funkcjonalnego u badanych dzieci uwarunkowania mózgowego możliwe jest kształtowanie się postaci znaczeniowo-brzmieniowo-realizacyjnej wyrazów języka polskiego. I nawet ujawniające się w nich zniekształcenia fonetyczne i fonologiczne pozwalają w wielu przypadkach na pełne utożsamienie znaczenia takiego wyrazu.

Otrzymane wyniki ukazują również, że największe ograniczenie w posługiwaniu się formami występuje w kategorii gramatycznej czasownika i przymiotnika. Może to mieć związek z większą abstrakcyjnością pojęć reprezentowanych przez nazwy należące do tych właśnie kategorii gramatycznych. Jednocześnie najbliższe środowisko wychowawcze dziecka, ze względu na jego trudności, może też budować wypowiedzi w najprostszej postaci – „etykietowania” poszczególnych, konkretnych elementów otaczającej dziecko rzeczywistości, w postaci nazw reprezentujących najczęściej kategorię rzeczownika.

## 2. Reakcje nieprawidłowe

**Tab. 2.** Reakcje nieprawidłowe

Reakcje nieprawidłowe	Rzeczowniki	Czasowniki	Przymiotniki
Persewercje	0,23%	1,06%	0,31%
Parafazje	0,45%		0,92%
Opuszczenie zaimka zwrotnego	-	3,85%	-
Wymówienia nazwy czynności bez prefiksu	-	1,86%	-
Nieprawidłowa interpretacja cechy przedstawionego na obrazku desygnatu	-	-	1,23%
Wymówienia niedające się utożsamić z brzmieniem wyrazów oczekiwanych	1,47%	3,32%	1,23%
Razem	2,15%	10,09%	3,69%

W badanej grupie dzieci zanotowano stosunkowo niewielką liczbę reakcji, które w jednoznaczny sposób można było ocenić jako nieprawidłowe. We wszystkich kategoriach gramatyczno-znaczeniowych zarejestrowano zachowania perseweracyjne i wymówienia niedające się utożsamić z brzmieniem wyrazów oczekiwanych.

a) Perseweracje, to pewne inercyjne powtórzenia przez dziecko wyrazu, bezpośrednio po wcześniej wywołanym i wypowiedzianym rzeczowniku, czasowniku, przymiotniku. Jest to niemożność „wyhamowania” tego wcześniejszego śladu językowego i jego powtórne wypowiedzenie. Przykłady:

- w kategorii rzeczownika:
  - karuzela → (*kośk'i*) (po rzeczowniku klocki)
  - gruszka → (*iapko*) (po rzeczowniku jabłko)
- w kategorii czasownika:
  - karmi → (*važi*) (po: waży)
  - skacze → (*śada*) (po czterech nazwach czynności, wśród których był czasownik: siedzi)
  - oblewa → (*podleva*) (po: podlewa kwiaty)
- w kategorii przymiotnika:
  - długa → (*klutka*) po: kredka krótka

Wśród perseweracyjnych wypowiedzi, zdarzały się również powtórzenia przez dziecko wypowiedzi osoby badającej. Zazwyczaj było to pytanie stawiane w próbie wywoływania nazw czynności: „co robi...?” i wbudowanie go we własną wypowiedź.

- leci → (*lob'i*)
- czesze (dziecko) → (*żęćakauob'i*)
- rąbie → (*żevolob'i tu*)
- (*l'io*̇*p'i*)

Powyższe przykłady ukazują, że dziecko niejednokrotnie ma już ukształtowaną świadomość zastosowania w danym kontekście nazwy czynności. Nie zna jej jednak lub też nie może zaktualizować formy właściwego czasownika i „wbudowuje” w tym miejscu inny czasownik – *robi* – usłyszany w postawionym pytaniu.

b) Wymówienia niedające się utożsamić z jakimikolwiek fragmentami wyrazów języka polskiego. Nie można znaleźć w nich żadnego odniesienia znaczeniowego, brzmieniowego do znanych wyrazów. Przykłady:

- w kategorii rzeczownika:
  - motyl → (*muk'i*)
  - lampa → (*xuxa*)
  - syn → (*k'itko*)
- w kategorii czasownika:
  - tańczy → (*ia tak namka*)

- maluje się → (*ioxocany*)
- prasuje → (*pańip'i-ja*)
- w kategorii przymiotnika:
  - cienka → (*tele*)
  - ciężka → (*śiska*)
  - duży → (*ju*)
- c) Parafazje wyrazowe wystąpiły jedynie w próbie wywołującej rzeczowniki i przymiotniki. Ich wystąpienie można wytłumaczyć podobieństwem brzmieniowym do wyrazów, które powinny być zrealizowane.
  - w kategorii rzeczownika:
    - miś (misiak) → 1. (*p'isek*) 2. (*l'isek*)
    - stół → 1. (*toś*), 2. (*tuu*), 3. (*duu*)
  - w kategorii przymiotnika:
    - brudne → (*nud-ne*)
    - cienka → (*ćeńška*)
    - ciężka → (*ćenka*)
- d) Jedynie w próbie sprawdzającej realizację czasowników zanotowano nieprawidłowe reakcje w postaci opuszczenia zaimka zwrotnego, np.:
  - myje się → (*myje*)
  - (*m'ije*)
  - bawi się → (*bav'i*)
  - wyciera się → (*vyćerra*)
  - czesze się → (*ćeşe*)oraz wymówienia czasownika bez prefiksu, np.:
  - nalewa → (*le - levaxe-xelbate*) (dodatkowo *le* – powtórzenie pierwszej sylaby)
  - wylewa → (*levavode*)
  - podlewa → (*leva*)
  - oblewa → (*levasecynkevodom*)
  - zbiera (jagody) → (*b'jela*)
  - (*bela*)
  - (*beja*)
  - zrywa (kwiaty) → (*lyfa*)
  - rozbija (jajko) → (*b'ijajajko*)

Należy zauważyć, że w ogóle najwięcej reakcji nieprawidłowych zarejestrowano właśnie wśród czasowników. Trudność w ukształtowaniu realizacji nazw czynności wynika przede wszystkim z niepełnego ich rozumienia. Błędy popełnione przez dzieci świadczą o tym, że nie rozumieją one jeszcze znaczenia pragmatycznego kryjącego się w zaimku *się*, tzn. że wraz z podstawową formą czasownika oznacza wykonywanie czynności przez podmiot na samym sobie. Podobnie – w prefiksach – ukryta w nich jest treść precyzująca znacze-

nie poszczególnych nazw czynności. Niektóre dzieci jeszcze nie rozumieją ich, a w konsekwencji także nie używają. Jednocześnie takie formy – bez zaimka zwrotnego i bez prefiksu – są krótsze, łatwiejsze do zapamiętania i realizacji.

### 3. Zachowania kompensacyjne

**Tab. 3.** Reakcje kompensacyjne

Zachowania kompensacyjne	Rzeczowniki	Czasowniki	Przymiotniki
Odmienną, ale uzasadnioną interpretację całego obrazka, wynikającą z doświadczenia dziecka, która umożliwia wymówienie innego właściwego wyrazu - bez zniekształceń	0,68%	1,19%	-
- ze zniekształceniami	1,47%	1,06%	0,31%
Wymówienia stanowiące – być może – minimalny fragment oczekiwanego wyrazu	3,28%	1,72%	6,15%
Element opisu obrazka lub sytuacji znanej dziecku w związku z przedstawionym na obrazku desygnatem: - bez zniekształceń	0,11%	0,66%	-
- ze zniekształceniami	0,68%	2,65%	1,23%
Kilkuwyrazowy opis obrazka - bez zniekształceń	-	0,80%	-
- ze zniekształceniami	-	2,92 %	-
Rzeczowniki, czasowniki wyrażające niezupełnie ścisłą interpretację desygnatu przedstawionego na obrazku - bez zniekształceń	-	0,66%	-
- ze zniekształceniami	0,34%	1,19%	-
Razem	6,56%	11,13%	7,69%

Utrudnienia w aktualizacji i realizacji określonego wyrazu wyzwalają, jak się wydaje, pewnego rodzaju strategie kompensacyjne. Przede wszystkim są to mechanizmy wewnątrzjęzykowe, wewnątrzsystemowe, stosowane przez dziecko nieświadomie. Można je także określić, jako

- odmienną, ale uzasadnioną interpretację całego obrazka, wynikającą z doświadczenia dziecka, która umożliwia wymówienie innego właściwego wyrazu:



- w kategorii rzeczownika:
  - syn → (xuopcyk)
  - (xopćik)
  - (żećak)
  - szynka → (vevl'ina)
  - lalka → (detynka)
  - klej → (pasta)
  - pies → (ofcarek)
  - obraz → (deńće)
- w kategorii czasownika:
  - biegnie → (b'łęga)
  - (bega)
  - siedzi → (śada)
  - wycina (nożyczkami) → (t'ńe)
  - leci → (la-ta)
  - (jata)
  - karmi → (syp'łie) (ziarno)
  - (syp'łie)
  - Zrywa → (zb'łiera)
  - zbiera (jagody) → (b'łieze)
  - waży → (m'łiezy)
- kategorii przymiotnika:
  - krótka → (mauga)
  - kredka
  - długa → (duża)
  - (du-duża i śeroka)
  
  - niski → (mauy) }  
chłopiec }  
wysoki → (duży) }  
  
fioletowy → (l'łovy) }
- wymówienia stanowiące minimalne fragmenty wyrazów, które powinny być wypowiedziane
- a) taka sama liczba sylab, zniekształcenia i redukcje dźwięków
  - w kategorii rzeczownika:
    - pies → (pe)
    - słoń → (śo)
    - lew → (feś)

- w kategorii czasownika:  
płacze → (pa-te)  
→ (baie)
- w kategorii przymiotnika:  
duży → (juśy)  
brudne → (bug'e)  
lekka → (deka)
- b) taka sama liczba sylab i taki sam układ samogłosek w wyrazie  
łóżko → (uxo)  
spodnie → (pofe)  
skakanka → (ka-ia-d'ia)
- c) podobieństwo – do wyrazu wywoływanego – tylko jakiegoś fragmentu
  - w kategorii rzeczownika:  
krokodyl → (kodyk)
  - w kategorii czasownika:  
śmieje się → (m'ieśe)  
→ (m'ise)  
pije → (p'i)
  - w kategorii przymiotnika:  
brązowy → (vo-żoty)  
fioletowy → (io-fo-vy)  
→ (fovy)  
kwadratowy → (vatonty)  
→ (k'aćok'i)

Nie zawsze przedstawione przykłady można ocenić jednoznacznie. Zachowania te jednak można traktować jako przejaw aktywnego przeciwstawiania się trudnościom. Z jednej strony widać w nich przede wszystkim znaczne zniekształcenie struktury wyrazowej, ale jednocześnie ukazują, w momencie jej rozchwiania – usiłowanie jej stworzenia, ukształtowania mimo nietrwałości jej elementów wymawianiowo-brzmieniowych.

To działanie odzwierciedla się w kształtowaniu „szkieletu” wyrazu, jego struktury sylabicznej, niekiedy z prawidłowo odtworzonym układem samogłosek, który dla ułatwienia realizacji bywa „zaakcentowany” przez dziecko podziałem na sylaby i wyskandowany.

Również wymówienia stanowiące elementy opisu sytuacji przedstawionej na obrazku można zinterpretować jako sposób kompensowania trudności w aktualizacji i realizacji określonego wyrazu – i to one mobilizują językową aktywność systemową, już nawet składniową. Wydaje się, bowiem, że niekiedy te wypowiedzi są fragmentem dłuższej wypowiedzi – pełnią funkcję zdania:

- kilkuwyrazowy opis obrazka (zachowania takie zarejestrowano tylko w kategorii czasowników), w którym zjawia się inny, niż spodziewany, ale

- również właściwy wyraz:  
rozbija → (*iaxcęieśśńadańejaikakanafke*)  
myje się → (*umyibuże*)  
→ (*umyibuśe*)  
→ (*m'ięebuie*)  
wyciera się → (*ia umyć rončk'i bo sobludne*)  
maluje się → (*narysujese na bužo*)  
bawi się → (*m'iselalk'iklock'ip'jukańexcepobav'icłalkam'i ona*)  
biegnie → (*śipkoiże*)
- wyrazy wyrażające niezupełnie ścisłą interpretację przedstawionego na obrazku desygnatu, czy też przedstawionej czynności – zanotowano je w kategorii rzeczowników i czasowników. Najczęściej pochodzą z bliskiego kręgu znaczeniowego wywoływanego wyrazu i mogą świadczyć o niepełnym ukształtowaniu u dziecka wiedzy na dany temat, o niedostatecznym jeszcze zróżnicowaniu pewnych pojęć i ich nazw:
    - w kategorii rzeczownika:  
orzechy → (*kastany*)  
→ (*śiska*)  
gęś → (*kaśćka*)
      - w kategorii czasownika:  
rysuje → (*p'isepopaka*) (chłopaka?)  
jedzie → (*iże na deskololce*)  
pierze → (*m'ieubańa*)  
→ (*m'ie*) (Na obrazku przedstawiono panią piorącą w misce. Być może miska kojarzy się tym dzieciom z sytuacją mycia.)  
pływa → (*m'ie*)
  - wymówienia stanowiące elementy opisu sytuacji przedstawionej na obrazku. Dziecko zauważa na obrazku znany obiekt i próbuje go nazwać:
    - w kategorii rzeczownika:  
klocki → (*samek*)  
obraz → (*tu momek, tu nonko*) (*tu domek, tu słonko ?*)  
→ (*tomek*) (domek ?)  
dżem → (*tuuskafk'i*) (na słoiku narysowane są truskawki)  
krzesło → (*śadamy*)  
skakanka → (*skakańe*)
      - w kategorii czasownika:  
zrywa (kwiaty) → (*ćf'iaty*)  
kładzie → (*tutajonsk'e*)  
czesze się → (*vośi*)  
wylewa → (*vode*)  
waży się → (*vagaxuopčykčtelżeści*)

czyści (buty) → (*buty čotke*)  
 rysuje → (*tomek, xokapa*) (domek, chłopaka ?)

Niektóre z opisanych powyżej zachowań są całkowicie prawidłowe ze względu na znaczenie, choć nie były tożsame z reakcjami oczekiwanymi. Ich użycie pozwala jednak dziecku na bardziej płynną – swobodną i skuteczną komunikację z innymi osobami. Są to również wypowiedzenia najsilniej utrwalone na danym etapie rozwoju mowy i języka.

**Tab. 4.** Zachowania zastępcze

Zachowania zastępcze	Rzeczowniki	Czasowniki	Przymiotniki
Reakcje gestowe, mimiczne, dźwiękonaśladowcze - G, O uzupełniające wymówienie	0.68%	-	-
Wymówienie <i>tak robi</i> wyrażające ogólnie czynność, poparte reakcją gestową	-	1,19%	-
Reakcje gestowe, mimiczne, Dźwiękonaśladowcze – G, M, O	0.34%	2,12%	-
Razem	1.02%	3,31%	-

Drugim rodzajem prezentowanych strategii kompensujących brak swobody w dowolnych realizacjach dźwiękowych sekwencji wyrazowych były zachowania zastępcze zarejestrowane tylko w próbie wywołującej rzeczowniki i czasowniki. Są to reakcje: gestowe, mimiczne, dźwiękonaśladowcze, które niekiedy towarzyszą wymówieniom. Jak się wydaje, zachowania te należy traktować jako przejaw rozumienia wyrazów, które dziecko ma nazwać. Ze względu na niemożność zrealizowania tych struktur, np. ze względu na niedostateczne ukształtowanie elementarnych dźwięków języka polskiego, próbuje zastosować dostępny w danym momencie repertuar zachowań. Jak widać z zestawienia liczbowego przedstawionego w tabeli, strategia ta sprawdzała się przy zastępowaniu rzeczowników i czasowników. Nie była natomiast skuteczna przy realizowaniu określeń abstrakcyjnych cech – przymiotników.

W sytuacji, w której niemożliwe jest zaktualizowanie i zrealizowanie wywoływanej formy wyrazu, jak również zastosowanie strategii zastępczej dzieci nie udzielają żadnej odpowiedzi lub też reagują odpowiedzią „nie wiem”.

**Tab. 5.** Brak odpowiedzi lub odpowiedź *nie wiem*

Brak odpowiedzi, odpowiedź <i>nie wiem</i>	Rzeczowniki	Czasowniki	Przymiotniki
	6.79%	4,78%	13,84%

Zachowania te mogą być również przejawem pewnych emocji towarzyszących dzieciom uczestniczącym w takich zadaniach. 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 zastosowania naturalnych środków komunikacji, tj. gest, mimika, onomatopeje. Takie zachowanie u dziecka możliwe jest, gdy nie zna ono nazwy lub też wie, że popełni błąd.

Umiejętność zastosowania przez dziecko strategii kompensacyjnych (językowych lub niejęzykowych) ma ważne znaczenie dla budowania wiedzy o jego ogólnych zachowaniach komunikacyjnych. Niejednokrotnie zdarza się, że dziecko, które jeszcze nie realizuje właściwie żadnych struktur wyrazowych, ujawnia pewien repertuar reakcji zastępczych stosowanych adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego. Chce się porozumiewać z najbliższym otoczeniem. A zatem kształtuje się w nim stopniowo postawa komunikacyjna. Najbliższe środowisko wychowawcze powinno wspierać wysiłek dziecka, dążyć przede wszystkim do zrozumienia przekazywanych przez nie treści.

## **Bibliografia**

- Emiluta-Rozya D. (2002), *Projekt „Badania Mowy” Ireny Styczek jako pierwowzór logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkoła Specjalna” nr 3, s. 142-154.
- Emiluta-Rozya D. (2008), *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozya*, (w:) J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Elipsa, Warszawa, s.25-36.
- Emiluta-Rozya D. (2013), *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Grabias S. (2001), *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*,(w:) S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (red.), Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 11-43.
- Herzyk A. (1992), *Afazja i mutyzm dziecięcy*, Lublin.
- ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, (1997) (w:) S. Pużyński, J. Wciórka (red. przekładu), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Uniwersyteckie Wydaw. Medyczne „Vesalius”, Kraków – Warszawa.
- Kordyl Z. (1968), *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa.
- Kurowska M. (2016), *Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, Elipsa, Warszawa.

- Panasiuk J. (2008), *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*, (w:) *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, t. 23, Lublin, s. 69-88.
- Parol U.Z. (1989), *Dziecko z niedokształceniem mowy*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym z dnia 24 lipca 2015 r.* (Dz.U. 2015 poz. 1113).
- Zgółkowska H., Bułczyńska K. (1987), *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań.