

Monika Kij

Uniwersytet Rzeszowski

STUDIUM PRZYPADKU TRZYPÓŁLETNIEGO DZIECKA Z ZABURZONYM ROZWOJEM MOWY

Mowa, jedna z wyższych funkcji psychicznych, wpływa bezpośrednio lub pośrednio na wszystkie inne przejawy psychicznej działalności człowieka, łącząc je ze sobą i organizując ich przebieg. Charakterystyczne dla niej są dynamika i wieloznaczność oraz ścisłe powiązanie zarówno z myśleniem, jak i z emocjami. Celem artykułu jest ukazanie studium przypadku trzypółletniego chłopca z zaburzoną mową. Zawarto w nim charakterystykę dziecka oraz wyniki kompleksowych badań. Zaproponowany został również indywidualny program terapii logopedycznej.

Słowa kluczowe: dyslalia środowiskowa, diagnoza, program terapii logopedycznej

Wstęp

Na obecnym etapie rozwoju ludzkości porozumienie językowe jest nieodzowne w życiu społecznym jednostki. Spowodowane jest to faktem, iż język nie tylko pozwala na interakcje, lecz także umożliwia postrzeganie i organizację rzeczywistości. Zaburzenia rozwoju mowy pociągają za sobą poważne konsekwencje. Nie tylko stanowią przyczynę niepowodzeń szkolnych, ale też przyczyniają się do niepożądanych zachowań społecznych i zaburzeń emocjonalnych u dzieci. Z tego powodu wszelkie zaburzenia w rozwoju języka powinny być jak najszybciej diagnozowane, a dzieci z problemami logopedycznymi powinny trafić do specjalistów na terapię.

Niniejszy artykuł stanowi studium przypadku trzypółletniego (3 lata i 5 miesięcy) chłopca z zaburzoną mową. Celem tego studium jest przeprowadzenie kompleksowej diagnostyki dziecka oraz zaproponowanie indywidualnego programu terapii logopedycznej, która pozwoli zniwelować możliwe niekorzystne następstwa stwierdzonych zaburzeń rozwoju mowy.

1. Opis przypadku dziecka

Chłopiec jest drugim dzieckiem w rodzinie. Jego siedmioletnia siostra nie miała trudności z rozwojem mowy, także u matki nie wykryto wad wymowy, natomiast ojciec jąka się od siódmego roku życia. Rodzice mają wykształcenie

zawodowe, przy czym pracuje jedynie ojciec, matka zajmuje się wychowywaniem dzieci. Rodzina mieszka z dziadkami, a dzieci mają własny pokój, w którym jest wiele zabawek.

W czasie ciąży matka nie chorowała, nie przyjmowała żadnych leków i czuła się dobrze. Chłopiec urodził się w ósmym miesiącu, a poród przebiegł normalnie. Dziecko ważyło trzy kilogramy i otrzymało osiem punktów w skali Apgar¹. Było karmione piersią przez piętnaście miesięcy. Do zasypiania podawano chłopcu smoczek, którego używa do dzisiaj. Rozwój motoryczny przebiega prawidłowo. Dziecko preferuje wykonywanie czynności prawą ręką.

Według matki chłopiec zaczął gaworzyć około ósmego miesiąca, a pierwsze wyrazy (*mama*, *nie*) pojawiły się około osiemnastego miesiąca życia. Dalszy rozwój słownictwa nastąpił dopiero około 33. miesiąca, a do tego czasu badany wykazywał niechęć do zachowań werbalnych, mimo że rozumiał wypowiedzi innych. Potrafił zasygnalizować swoje potrzeby mimiką i gestami, prawidłowo reagował na polecenia. Trzylatek nie cierpiał na schorzenia, które mogłyby upośledzić słuch i wpłynąć negatywnie na wymowę. Nie doznał także żadnych urazów psychicznych. Stracił natomiast w wypadku górne zęby mleczne (jedyne), co może utrudniać artykulację głosek przedniojęzykowo-zębowych.

Z obserwacji wynika, iż badany w domu spędza najwięcej czasu z matką, siostrą oraz dziadkami. Chłopiec najczęściej ogląda telewizję oraz gra na komputerze. Najbardziej lubi programy muzyczne (np. śląski kanał Silesia), przy których śpiewa (niewyraźnie, odwzorowując bardziej linię melodyczną niż słowa) i tańczy. Małec jest nadpobudliwy, trudno jest mu skupić na czymś uwagę dłużej niż kilkanaście sekund. Nie potrafi również wytrzymać w bezruchu, wciąż biega. Jest bardzo sprawny manualnie – często majsterkuje przy zabawkach, potrafi odkręcić, a następnie dokręcić nawet małe elementy. Nie interesuje się natomiast rysowaniem i kolorowaniem – nie potrafi trzymać długopisu czy kredki. Ani siostra, ani rodzice nie stwarzają mu zresztą ku temu okazji. Nie czytają i nie opowiadają mu także bajek, nie śpiewają piosenek. W domu nieustannie włączony jest telewizor, mało natomiast jest interakcji słownej z trzylatkiem. Niepracująca matka poświęca synowi niewiele uwagi – zajmuje się gospodarstwem, spotyka z koleżankami i spędza mnóstwo czasu przy komputerze. Pracujący ojciec nie jest zbyt zaangażowany w sprawy rodzinne. Rodzice nie uważają zaburzenia mowy syna za problem, gdyż porównują go do znanych im dzieci, które mają jeszcze słabiej rozwiniętą mowę.

Dla osób spoza najbliższego otoczenia mowa chłopca jest praktycznie niezrozumiała. Oto niektóre z wypowiedzi badanego:

[*koko maś*] ‘co tam masz?’ [*pyuəm ćoua*] ‘byłem w kościele’,
[*oć iźoi*] ‘włącz telewizor’ [*xopa*] ‘brzuch’,
[*p’ijok*] ‘pilot’ [*jub ʃe gužo mame*] ‘lubię dużo mamę’,

¹ Dwa punkty zostały odjęte za zabarwienie skóry.

2. Postępowanie diagnostyczne

2.1. Badanie motoryki narządów artykulacyjnych

U chłopca zbadano motorykę artykulacyjną i dokonano oceny stanu anatomicznego narządów mowy. W tym celu wykorzystano test opracowany przez H. Rodak (1997). Próby języka i warg wykazały, iż badany nie jest w stanie wykonać niektórych ruchów niezbędnych do poprawnej artykulacji głosek (przewężania języka, podnoszenia brzegów języka, układania języka w kształt łyżeczki, klaskania, ściągania i rozciągania warg, gwizdania, wibrowania wargami, przepychania powietrza wewnątrz jamy ustnej, parskania). Podczas badania oceniono także ogólny stan anatomiczny artykulatorów. Język ma odpowiednią wielkość i grubość. Prawidłowe są również długość i plastyczność wędzidelka podjęzyczkowego oraz zgryz. Występują jednak anomalie zębowe – brak górnych jedynek. Podniebienie twarde jest odpowiednio wysklepione. Drożność jamy nosowej nie budzi zastrzeżeń. Ponadto dziecko przełyka właściwie.

2.2. Badanie słuchu fonematycznego

Następnie zostało wykonane skrócone badanie słuchu fonematycznego według kwestionariusza I. Styczek (1982). W tym celu z kwestionariusza wybrano obrazki przedstawiające przedmioty, z którymi trzypółletnie dziecko powinno być zaznajomione. Podczas badania chłopiec wskazał poprawnie wszystkie obrazki. W związku z tym można założyć, że słuch fonematyczny badanego nie wykazuje żadnych odchyleń od normy rozwojowej.

2.3. Badanie mowy i rozumienia

W celu zbadania mowy dziecka posłużono się kwestionariuszem obrazko-wo-wyrazowym G. Demel (1996)². Badanie wykazało szereg zaburzonych głosek. Na 144 obrazki zawarte w kwestionariuszu badanemu udało się prawidłowo nazwać zaledwie sześć. Zniekształcił natomiast nazwy 84 desygatów (co

² Narzędzie wykorzystano ze względu na jego dostępność, łatwość użycia i łatwość interpretacji wyników. Zrezygnowano z użycia testów standaryzowanych – badanie nimi jest bardzo czasochłonne i byłoby zbyt nużące dla dziecka mającego problemy z koncentracją. Oczywiście, do badania rozwoju językowego można wykorzystać wystandaryzowany *Test rozwoju językowego* M. Smoczyńskiej i in. (dzieci czteroletnich i starszych) lub *100-wyrazowy test artykulacyjny* E. Krajny. Badanie obydwoma narzędziami zajmuje sporo czasu i wymaga skupienia ze strony dziecka. Oceny kompetencji językowych można też dokonać za pomocą nowszych narzędzi, np. KOLD (test służący do oceny najważniejszych obszarów mowy dziecka w wieku od 1. miesiąca życia do ukończenia 9. roku życia) czy *Obrazkowego testu słownikowego – Rozumienie* (zob. Literatura).

świadczy o wadliwej artykulacji), a 54 nie rozpoznał³. Orientacyjne badanie zasobu słownictwa pokazało ubogi słownik trzylatka. Wyniki nazywania obrazków prezentuje tab. 1.

Tab. 1. Wyniki badania kwestionariuszem obrazkowym G. Demel
– nazywanie obrazków

ś ż	[mama]	[kośik]	[kak'i]	[peluś]	[japa]	-	[jeje]	[p'i]	-	-	-	[kuć]
č ž	szafa	koszyk	szklan- ki	kape- lusz	żaba	- żelazko	jeże	drzwi	- czołg	- szczot- ka	- beczki	klucz
s z	[iogok]	[uon]	[pošek]	[p'ješ]	[jegaj]	[jamek]	[vujek]	[xonek]	[v'jek'i]	-	[ok'i]	[jejić]
c 3	samolot	słoń	pasek	pies	zegar	zamek	wózek	dzwon- ek	cukier- ki'	tablica	klocki	księżyc
ś ź	[l'imak]	-	[joka]	[v'ise]	[jak'i]	[ik'i]	-	-	-	-	-	[uowe]
ć ź	ślimak	- świecz- ka	książka	wiśnie	ziem- niaki	guziki	- cielątko	- nici	- dzieciol	- dźwig	- zołę- dzie	gwoź- dzie
r	- tram- waj	[kynia]	[iina]	[koga]	- gruszka	- spado- chron	[iažo]	[uypy]	[iašo]	- parasol	- tarka	- torni- ster
k k'	[kok]	[kuja]	-	-	-	-	[jek'i]	[gajek]	[koguk]	-	-	-
g g'	kot	kura	- konew- ka	- bąk	- kielnia	- rakieta	- siekiera	kredki	garnek	kogut	- chorą- giewki	- choinka
x												
v v'	-	[uowek]	-	-	-	[koke]	[uaby]	-	-	-	-	-
f f'	- wałek	worek	krawaty	wieszak	wie- wiórka	fotel	farby	- żyrafa	- agrafka	- filiżan- ka	- fiolki	- kalafior
b b'	[bajon]	[puky]	[puja]	-	[pap'je]	-	-	[poka]	+	-	+	-
p p'	balon	buty	cebula	bilet	grabie	- grze- bień	- patelnia	pompka	piłka	- pióro	- małpa	- miotły
m m'												
t d n	[kajeś]	[jexon]	[muo- kek]	[puk]	[gom]	[gax]	[buga]	[geječ]	-	-	[poie]	-
	talerz	telefon	młotek	but	dom	dach	buda	widelec	- narty	- nożyce	- spodnie	- bocian
l l'	[uapa]	[uuko]	[ueka]	[bajon]	[jaka]	-	-	[l'isek]	[l'is]	[iky]	-	[sajik]
	lampa	lustro	butelka	balon	lalka	- motyl	- ul	listek	is	listy	- królik	- szalik
samo- głoski	[kopuś]	-	[pajak]	-	+	[osa]	-	-	+	-	-	-
	autobus	agrafka	aparat	armata	oko	osa	okulary	orzechy	ucho	ule	indyk	igły
głoski	-	[uko]	+	+	[suu]	[kuko]	-	[pajok]	-	[joga]	[jaka]	-
į u	- łabę- dzie	łóżko	koło	piłka	stół	jabłko	- jasz- czurki	pajak	- zając	hulaj- noga	jajka	- klej
głoski	[puka]	- [puka]	[puk]	- [puk]	[oje]	- [ose]	[guuy]	- [kuuy]	[koja]	- [koša]	[puko]	- [puko]
dźw., bđźw.	bułka	- półka	bąk	- pąk	noże	- nosze	kury	- góry	kosa	- koza	biurko	- piórko

Źródło: badania własne.

³ Warto zanaczyć, że niektórych desygnatów z testu Demelowej trzylatek mógł nie znać (np. *sierp*, *nosze*, *kielnia*, *agrafka*), niemniej brak nazwania ponad 1/3 obrazków wskazuje na spore braki w zakresie rozwoju leksyki.

W kolejnej części badania zadaniem chłopca było wstawienie brakujących słów. Badany wyartykułował poprawnie tylko dwa – [koń], [leśe] – ze 142 wyrazów. Zniekształcił 86 wyrazów, a 54 obrazków w ogóle nie potrafił nazwać. Chłopiec miał trudności z powtarzaniem dłuższych ciągów wyrazowych. Opuszczał również przyimek w tam, gdzie wymagane było jego ubezdźwięcznienie do [f] – przyczyną może być fakt, że chłopiec nie ma tej głoski w swoim zasobie fonetycznym. Wyniki tej części badania zaprezentowano w tab. 2.

Tab. 2. Wyniki badania kwestionariuszem obrazkowym G. Demel
– uzupełnianie zdań desygnatami przedstawionymi na obrazkach

1 a W (koszyku) są (grzyby) [šiku šom jipy] Na (krześle) leżą (nożyczki) [na šeše šom ik'i] Po rzece płyną (żaglówki) [po ječe jajom –] W (szafie) wisi (szalik) [uak'je iši šajik] Grzesio ma czerwoną (czapkę) [ješo ma joňom čake] Na wieszaku wiszą (klucze) [na – išom kuče] W (teczce) są (książki i zeszyty) [– šom jok'i i –]	2 a Stefek ma stary (pasek) [šekek ma šaji pošek] Wysoko lecą (samoloty) [šoko ječom jok'i] Na ulicy stoją (samochody) [na jci kojom aka] Zosia dostała (wózek) [joša šaju vušek] Kozy jedzą (kapustę) [koji ježom –] Jacek bawi się (klockami) [jaček pav'i še kam'i] Na (zamku) jest zepsuty (zegar) [na jaku ješ šuky jegał] Chłopczyk je (cukierki) [čik'jejek'i]
3 a Na (płocie) wisi (sito) [na poče v'iši –] Kasia niesie (wiśnie) w (koszyku) [kaša neše v'iše šiku] W lesie są (ślimaki) [leše šom –] Marysia bawi się (misiem) [iisa pav'i še m'išem] Na (gwoździu) wisi (świder) [na – v'iši –] Dzieci jedzą (poziomki) [žeči iežom –] (Dziewczynka) siedzi na (krześle) [čika šeši na šeše] (Bocian) niesie (żabę) [počan neše jape] (Dzieci) wsiadają do (pociągu) [žeči šajom go –]	4 a Przed (fabryką) stoją (rowery) [pek – šom ueŭy] Franek gra na (trąbce) [ajek ga na uoče] Na drodze stoją (traktory) [na jože šom koji] W (akwarium) płyną (ryby) [kajum pajom ŭyby] (Krowa) skubie (trawę) [koŭa kup'je jaju] Wieczorem gryzą (komary) [čoŭem gyjom –] Romek przyniósł (raki) [jomek šinuš –] (Baran) ma (rogi) [pajaa ma –] Monter naprawia (krany) [mokej paja –]
5 a (Kowal) podkuwa (konie) [– kuŭa koŭa] W (koszyku) są (jabłota) [šiku šom –] Pod (choinką) leży (hulajnoga) [pok – ješy goga] Na (kuchni) stoi (garnek) [na – šoji gajek] W (kubku) jest (kawa) [kuku ješ kaŭa] Na oknie stoją (kwiaty) i (konewka) [na ok'je šom jak'i i –] Kasia karmi (kury) [kaša kam'i kuŭy] Na zagonie rosną (ogórki) i (groszek) [na goŭe jošom kuk'i i –] (Kotki) piją mleko [kok'i p'ijo m'jeko]	6 a Na (fotelu) leży (aparat) [na keju ješi pajak] Obok (szafy) stoi (telewizor) [okok uak'i šoji v'izol] W (walizce) są (rękawiczki) [– šom ik'i] Na (drzewie) siedzą (sowy) i (wiewiórki) [na jef'je šežom – i –] Koło (wiatraka) stoją (worki) [oŭo – šom vok'i] Władek ma nowe (łyżwy) [uageg ma nove –] Wieczorem świecą (gwiazdy) [čoŭem šečom –] Na wietrze powiewają (chorągiewki) [na v'ješe ŭajom –] Po podwórzu chodzą pawie [po vuju xožom –]

7 a Basia ma (parasol) [<i>paši ma ǵašoǵ</i>] Na (półce) leży (bębenek) [<i>ńa – ǵeši –</i>] W torbie są (buraki) i (cebula) [<i>kop'ǵe šom – i puǵa</i>] Mama kupiła (bańkę) na mleko [<i>mama p'ǵua – ńa m'ǵeko</i>] Chłopcy ulepili (baławana) [<i>xoći p'ǵi mańa</i>] W pudełku są (buty) [<i>ǵeku šom puǵy</i>] Na biurku leży (pióro) [<i>ńa puǵu ǵeši –</i>] W (piórniku) jest (temperówka) [<i>– ǵeś –</i>]	8 a Darek dostał (narty) [<i>ǵaǵek šau –</i>] Na (talerzu) są (truskawki) [<i>ńa ǵešu šom ǵak'i</i>] O (dach) oparta jest (drabina) [<i>o ǵax paka ǵeś ińa</i>] Na tacy leży (tort) [<i>ńa kaći ǵeši kok</i>] W (szafce) są (noże) [<i>ǵak'ǵe šom –</i>] Przed (domem) rosną (kwiaty) [<i>pe· gomem šom kak'i</i>] Na stole stoi (telefon) [<i>ńa šole šoǵi ǵexonǵ</i>]
9 a W lesie są (lisy) [<i>leše šom –</i>] Mały (motylek) siedzi na (listku) [<i>maǵy – šeǵi ńa l'ču</i>] (Listonosz) roznosi (listy) [<i>końuc ǵoši l'ǵy</i>] W szufladzie leżą (korale) [<i>ǵaǵe ǵešom –</i>] Na (stole) stoi (lampa) [<i>ńa šole šoǵi ǵapa</i>] Ala ma (lalkę) i (balony) [<i>aǵa ma ǵake i ǵońi</i>] Ola przegląda się w (lusterku) [<i>oǵa goga še –</i>] W klatce jest małutki (królik) [<i>kaće ǵeś ǵuk'i –</i>]	10 a Na ulicy stoi (autobus) [<i>ńa ǵy šoǵi kopuś</i>] W ogrodzie rosną (warzywa) [<i>v'ǵoǵe ǵošom –</i>] Ela ma (ołówek) [<i>eǵa ma –</i>] Ala nosi (okulary) [<i>aǵa nosi ǵaǵi</i>] Mama kupiła na obiad (ryby) [<i>mama p'ǵua ńa ǵoǵag uǵby</i>] Olek je (lody) [<i>oǵeg ǵe ǵog'i</i>] W pudełku są (igły) [<i>ǵeku šom –</i>] Za domem stoją (ule) [<i>ǵa gomem šom –</i>]
11 a (Janek) je jabłko [<i>ǵaǵek ǵe kuko</i>] W pokoju jest (pająk) [<i>koǵu ǵeś –</i>] Pod (jabłonią) siedzą (jeże) [<i>po ǵieǵem šeǵom –</i>] Na (łóżku) leży jasek [<i>ńa ǵuku ǵeši ǵašek</i>] Mały (chłopczyk) ma (łopatę) [<i>maǵy čik ma –</i>] Na (ławce) wisi (łańcuch) [<i>ńa – v'ǵi –</i>] Na wodzie pływają (łabędzie) [<i>ńa ǵoǵe paǵom –</i>]	12 a Bolek je (bułki) [<i>poǵeg ǵe puǵ'i</i>] Na biurku leży (pióro) [<i>ńa puǵu ǵeši –</i>] W pudełku są (noże) [<i>ǵeku šom noǵe</i>] Tomek ma ładny (dom) [<i>omek ma uañi gom</i>] (Dzieci) idą na bal [<i>ǵeći ǵgom ńa paǵ</i>] Górnik wyjechał w (góry) [<i>ǵuǵik ǵexau ǵuǵy</i>] (Koza) przewróciła (kośę) [<i>koša čǵua –</i>]

Źródło: badania własne.

W trzeciej części badania chłopiec nazwał czynności przedstawione na szesnastu z 24 obrazków. Jednak wszystkie te zdania zostały wymówione z błędami w zakresie fonetyki – zob. tab. 3.

Tab. 3. Wyniki badania kwestionariuszem obrazkowym G. Demel
– nazywanie czynności przedstawionych na obrazkach

[čika šǵe] ‘dziewczynka szyje’	[čik p'ǵe] ‘chłopczyk pisze’	[čik ǵeǵe] ‘chłopczyk jedzie’	- ‘dziewczynka wiesza’
- ‘dziewczynka kłęczy’	[čik ǵeši] ‘chłopczyk leży’	[čik ǵuǵe] ‘dziewczynka maluje’	[čika myǵe ǵepy] ‘dziewczynka myje zęby’
[čik ǵada ok'i] ‘chłopczyk układa klocki’	[ǵeći ǵeǵom] ‘dzieci jedzą’	[čika p'ǵi] ‘dziewczynka śpi’	[ǵeći paǵom] ‘dzieci się bawią’

[ʒeçi jɛp'jo· maña] 'dzieci lepią bałwa- na'	- 'dziewczynka pastuje buty'	[ćik kop'je] 'chłopczyk się kąpie'	[ʒeçi kop'jom p'jũke] 'dzieci kopią piłkę'
[pañi kuje] 'pani gotuje'	- 'dziewczynka ćwiczy'	- 'miś wypadł z wózka'	[pañ oña v'izol] 'pan ogląda telewizor'
- 'strażak gasi pożar'	- 'lekarz bada'	- 'policjant kieruje ruchem'	[ćik paĩ] 'chłopczyk się bawi'

Źródło: badania własne.

W badaniu wykonanym *Kwestionariuszem obrazkowym* A. Balejki (Balejko 2016) chłopiec w pierwszym podejściu prawidłowo rozpoznał 22 spośród czterdziestu pokazanych mu obrazków, co stanowi zaledwie 50%. W dwóch przypadkach podał wyrazy bliskoznaczne (koń – żrebak i krowa – cielę). Dzięki wskazówkom był w stanie rozpoznać kolejne trzy desygnaty (niecały 1%), a podpowiedź głoski pozwoliła mu odgadnąć dziewięć następnych (20%). Osiem obrazków (18%) pozostało niezinterpretowanych. Wyniki tego badania prezentuje tab. 4.

Tab. 4. Badanie rozumienia mowy i innych funkcji umysłowych wg Balejki – wyniki

	Pierwsza odpowiedź	Wskazówka	Podpowiedź głoski
1	2	3	4
autobus	[kopuś]		
okno			[uoko]
ul	-	-	-
lew			[jex]
myszy	[myśy]		
igła	-	-	-
zając	-	-	-
ręce		[jeće]	
bałwan			[mań]
bilet	-	-	-
parasol	[jaśol]		
pies	[peś]		
mak	-	-	-
miska	[m'ika]		
wanna	[uaña]		
wiadro	[iago]		
fajka	-	-	-
filizanka	-	-	-
jabłko		[kuko]	
dom	[gom]		
traktor	[akoĩ]		
nogi	[gog'i]		
nitka	-	-	-
ławka	[uaka]		

1	2	3	4
zegar	[iegaɪ]		
żrebak	[koŋ]		
sanki	[śak'i]		
świnka	[śika]		
dzbanek			[xoŋek]
dziewczynka	[ćika]		
cytryna			[kyŋa]
cielę	[koɯa]		
lampa	[ɯapa]		
liść	[l'iś]		
choinka			[ika]
grabie		[pap'je]	
gitarra	-	-	[kaɟa]
kot	[kok]		
kielbasa			[paśa]
żaba	[japa]		
szczotka			[śoka]
ryby	[ɯypy]		
drzwi	[p'i]		
czapka	[ćapa]		

Źródło: badania własne.

W kolejnym etapie badania dziecku polecono wskazywać różne przedmioty i osoby z jego otoczenia, których nazwy wymieniał badający. Trzylatek bezbłędnie pokazał wszystkie desygnaty (szafę, dywan, stół, krzesło, telewizor, pufę, czajnik, obraz, babcię, siostrę, ciocię). Badanie to wykazało, iż chłopiec rozumie wypowiedzi dotyczące konkretnych, otaczających go przedmiotów, mimo że nie zawsze potrafi je nazwać. Następnie chłopcu polecono opisanie ilustracji. Początkowo trzylatek wskazywał palcem obiekty na obrazku. Po ponownym poinstruowaniu go wymienił poszczególne elementy ilustracji (dom, traktor, bałwan, pies, dziewczynka, autobus). Ostatnim zadaniem było udzielenie odpowiedzi na pytanie o prostą sekwencję czynności („co trzeba zrobić, aby wyjść z domu”). Mimo wielokrotnego ponawiania pytania zarówno przez badacza, jak i członków rodziny, nie udało się uzyskać odpowiedzi. Zastąpienie powyższego zapytania innymi również nie przyniosło pożądanych rezultatów. Może to świadczyć o zaburzonych procesach myślowych lub ubogim zasobie słownictwa.

2.4. Zasób dźwięków – zmiany paradygmatyczne

System nadawczy chłopca jest mocno ograniczony, a na jego zasób dźwiękowy składają się: samogłoski: [e], [a], [i], [u], półsamogłoski: [ɨ], [ɯ] oraz spółgłoski: [p], [p'], [ś], [ć], [ż], [ź], [x], [k], [k'], [g], [g'], [m], [m'], [ŋ]. Niekonsekwentnie chłopiec realizuje: samogłoski [y], [o] oraz spółgłoski: [b], [b'], [l], [l'], [v], [v']. Brak natomiast w jego wymowie spółgłosek: [t], [t'], [d], [d'], [f],

[f'], [s], [z], [c], [ʒ], [ʃ], [ʒ], [č], [ʒ], [r]. Odpowiednikami wymawianymi liter *q* i *ę* w każdej pozycji (także w wygłosie i przed spółgłoskami szczelinowymi) są połączenia samogłosek ustnych i spółgłosek nosowych, najczęściej [om]. W tym wieku mogą nie występować jeszcze głoski [ʃ], [ʒ], [č], [ʒ], [r], natomiast brak pozostałych budzi podejrzenie zaburzenia rozwoju mowy.

2.5. Zestawienie substytutów a dźwięczność głosek

Ze względu na mały zasób ukształtowanych dźwięków, badany bardzo rozbudował system substytucji. Większość głosek ma po kilka substytutów i na odwrót – większość substytutów zastępuje więcej niż jedną głoskę. Największą liczbę zastępstw wykazują [i] i [u] (każda z nich zastępuje po siedem głosek). Powtarzanie się jednakowych substytutów dla różnych głosek prowadzi między innymi do powstawania homonimów i znacznie utrudnia rozumienie mowy dziecka.

Opozycja głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych w mowie chłopca nie zawsze jest odtwarzana – o ile dźwięczne głoski [i], [ʒ], [g], [n], [z], [l] zastępują tylko inne dźwięczne, a bezdźwięczne [k], [k'], [c] tylko głoski bezdźwięczne, o tyle w przypadku pozostałych substytutów nie ma już takiej jednolitości. Głoska [u] zastępuje cztery głoski dźwięczne [v], [l], [d], [r], ale też trzy bezdźwięczne [f], [t], [s]. Głoska [s] zastępuje [s] i [ʃ], czyli głoski bezdźwięczne oraz dźwięczne [z] i [ʒ]. Bezdźwięczna głoska [p] jest substytutem dźwięcznych [b] i [b'], a spalatalizowana [p'] to substytut [b']. Dźwięczne [m] zastępuje bezdźwięczne głoski [f] i [ʃ]. Głoska [x], oprócz bezdźwięcznego [f], w grupie spółgłoskowej substytuuje jedną z dźwięcznych [v] lub [ʒ].

2.6. Struktura wyrazów – zmiany syntagmatyczne

Analizując budowę wyrazów wypowiedzianych przez chłopca, można dostrzec zarys systemowej organizacji zastępstw głoskowych i stabilną strukturę krótkich, maksymalnie dwusylabowych słów. Natomiast zawodzi ona w trudniejszych wyrazach. Zdarza się, iż to samo słowo, powtarzane kilkakrotnie za wzorcem podanym przez badającego, przybiera różne formy, np. 'pływają': [iajom], [pajom]; 'grzyby': [iipy], [uypy]; 'pudełku': [geku], [ueku]. Nie jest to jednak bardzo częste zjawisko. Zaburzenia w strukturze u badanego spowodowane są redukowaniem sylab, grup spółgłoskowych oraz asymilacjami. Nie występują natomiast u niego dysymilacje ani przestawki.

2.7. Redukcja sylab w wyrazie

Nie zauważono wydłużania słów jednosylabowych, natomiast wyrazy dłuższe niż dwusylabowe chłopiec skraca za każdym razem. Najczęściej redukcji ulegają początkowe sylaby, np. [iaśol] 'parasol', [peluś] 'kapelus', [gelec] 'wi-

delec’. Jest to zgodne z tezą, iż „najbardziej zapada w pamięć końcowa część długiego wyrazu, czyli sylaba akcentowana i następna, czyli kończąca wyraz” (Sołtys-Chmielowicz 2008: 136). Nie jest to jednak w przypadku badanego ścisłą regułą. Zdarza się również, że w wyrazie nawarstwia się kilka procesów, prowadząc do tak dużych deformacji, iż bez znajomości kontekstu nie sposób zidentyfikować desygnatu, np. [iogok] ‘samolot’, [końuc] ‘listonosz’.

Poniższe zestawienie przedstawia wyrazy, w których chłopiec dokonuje redukcji do form dwusylabowych bądź krótszych:

- redukcja wyrazów dwusylabowych, np.: [mań] ‘bałwan’, [śau] ‘dostał’, [ćik] ‘chłopczyk’ – biorąc pod uwagę stwierdzenie, iż dzieciom najwygodniej jest używać słów dwusylabowych, powyższe przykłady stanowią odstępstwo od normy; chłopiec dokonuje redukcji początkowej sylaby w każdym z wyrazów;
- redukcja wyrazów trzysylabowych: redukcja sylaby początkowej, np.: [pajak] ‘aparat’, [kopuś] ‘autobus’, [iońi] ‘balony’, [mańa] ‘bałwana’, [ueka] ‘butelka’, [ćoua] ‘kościółce’; redukcja sylaby środkowej, np. [śajom] ‘wsiadają’;
- redukcja wyrazów czterosylabowych, np.: [uajom] ‘powiewają’, [jok’i], ‘samoloty’, [jajj] ‘okulary’, [v’izol] ‘telewizor’, [ćiua] ‘przewróciła’, [p’iij] ‘ulepili’, [joga] / [goga] ‘hulajnoga’.

Zgodnie z oczekiwaniami, chłopiec dokonywał skrócenia trzy- oraz czterosylabowych słów do dwóch ostatnich sylab. Jedyny wyjątek od tej reguły zanotowano w słowie [śajom] ‘wsiadają’, w którym redukcji ulega sylaba akcentowana (przedostatnia).

2.8. Redukcja grup spółgłoskowych wewnątrz wyrazów

Brak opanowania wymowy niektórych spółgłosek uniemożliwia artykulację grup spółgłoskowych mających w składzie te właśnie niewykształcone dźwięki. W zamian pojawiają się jednak grupy zawierające substytuty brakujących głosek. Powyższa teza znajduje potwierdzenie w mowie chłopca. Ilustrują to przykłady zawarte w tab. 5, w których można zauważyć, że dziecko redukuje grupy spółgłoskowe (w każdej pozycji w wyrazie) do jednego elementu. Jeśli żaden z elementów grupy nie został dobrze przez chłopca utrwalony, następuje substytucja.

Tab. 5. Grupy spółgłoskowe w wyrazach

Grupa spółgłoskowa	Nagłos	Śródgłos	Wygłos
1	2	3	4
bc		[uoće] ‘trąbce’	
ck		[ok’i] ‘klocki’	
čk		[ik’i] ‘nożyczki’	
dn		[uańi] ‘ładny’	
dń		[pońe] ‘spodnie’	
dr	[ioże] ‘drodze’	[uago] ‘wiadro’	

1	2	3	4
dż	[p'i] 'drzwi', [jev'e] 'drzewie'		
zv	[xonek] 'dzwonek'		
gr	[ga] 'gra', [gyjom] 'gryzą'		
gż	[ɥypy] 'grzyby', [ješo] 'Grzesio'		
xu	[xoči] 'chłopcy'		
kl	[kače] 'klatce'		
kn		[uoko] 'okno'	
kr	[koua] 'krowa'		
kf	[jak'i] 'kwiatki'		
kš	[šeše] 'krześle'		
nk		[kak'i] 'szklanki', [šak'i] 'sanki', [šika] 'świnka', [ika] 'choinka', [čika] 'dziewczynka'	
nn		[uaña] 'wanna'	
nt		[mokej] 'monter'	
pc		[xoči] 'chłopcy'	
ps		[šuky] 'zepsuty'	
pš	[pek] 'przed', [šinus] 'przyniósł'		
rb		[uaby] 'farby'	
rk		[v'jek'i] 'cukierki', [puko] 'biurko', [puko] 'piórko', [kuk'i] 'ogórki', [vok'i] 'worki'	
rm		[kam'i] 'karmi'	
rn		[gaiek] 'garnek'	
rń		[gujik] 'górnik'	
rt		[paka] 'oparta'	[kok] 'tort'
sk	[kup'je] 'skubie'	[m'ika] 'miska'	
sū			[šinuš] 'przyniósł'
sn		[jošom] 'rosną'	
sp	[poŋe] 'spodnie'		
st	[šekek] 'Stefek', [šajv] 'stary', [kojom] 'stoją', [šoji] 'stoi', [šuu] 'stół'	[l'išy] 'listy', [l'išek] 'listek'	[ješ] 'jest'
str		[uuko] 'lustro'	
šf	[šika] 'świnka'		
šk	[kak'i] 'szklanki'	[joka] 'książka', [uko] 'łóżko'	
tc		[kače] 'klatce'	
tk		[jak'i] 'kwiatki', [kok'i] 'kotki'	
tr	[uoče] 'trąbce', [iaue] 'trawę'	[kyňa] 'cytryna'	
tš		[v'ješe] 'wietrze'	

Źródło: badania własne.

Analiza pokazała, że chłopiec wprawdzie realizuje grupy spółgłoskowe w sposób typowy dla swojego wieku (redukując je), jednak nienormatywna jest bardzo duża częstotliwość występowania tych redukcji:

– Grupy spółgłoskowe, których wszystkie składniki chłopiec ma w zasobie dźwięków: [xu], [kl], [śf] – w materiale badawczym nie zanotowano poprawnej wymowy żadnej z tych grup, mimo że w izolacji i poza grupami spółgłoskowymi chłopiec potrafi wyartykułować wszystkie głoski wchodzące w ich skład. Obie głoski wchodzące w skład grupy xu są przez chłopca dobrze opanowane, jednak ich zbitka jest dla badanego zbyt trudna do wypowiedzenia ([xoći] ‘chłopcy’). Nie dziwi zatem fakt, iż w pozostałych grupach również nie zanotowano poprawnej wymowy. Z grup [kl], [śf] dobrze utrwalone są tylko głoski [k] i [ś] i one też pozostają: [śika] ‘świnka’, [kaće] ‘klatce’. Nietypową artykulację zaobserwowano w grupie [kf], gdzie, pomimo dobrego utrwalenia głoski [k], nie została ona wypowiedziana ([iak’i] ‘kwiatki’).

– Grupy spółgłoskowe występujące w języku polskim, które chłopiec upraszcza do pojedynczych głosek: [bc], [ck], [čk], [dń], [zv], [gr], [gż], [kn], [kr], [kś], [nk], [pc], [ps], [pś], [rb], [rk], [rm], [rń], [sk], [sp], [sų], [śk], [tk] – w grupach zawierających głoskę [k] jest ona wymawiana niezależnie od tego, czy znajduje się na początku ([kn], [kr]), czy na końcu grupy: [ck], [čk], [nk], [rk], [sk], [śk], [tk]. Przykłady występowania powyższych grup zanotowano w nagłosie ([kup’je] ‘skubie’, [kak’i] ‘szklanki’) i śródgłosie ([joka] ‘książka’, [uko] ‘łóżko’, [iak’i] ‘kwiatki’, [kak’i] ‘szklanki’, [kok’i] ‘kotki’, [m’ika] ‘miska’, [v’jek’i] ‘cukierki’, [puko] ‘biurko’, [puko] ‘piórko’, [kuk’i] ‘ogórki’, [vok’i] ‘worki’, [ik’i] ‘nożyczki’, [ok’i] ‘klocki’, [śak’i] ‘sanki’, [śika] ‘świnka’, [ika] ‘choinka’, [ćika] ‘dziewczynka’). Jedyny wyjątek od tej zasady stanowi wyraz z grupą nagłosową [kś] ([śeśe] ‘krześle’). W grupach zawierających [r] ([gr], [rb], [rm], [rń], [rk]), niezależnie od pozycji w wyrazie, głoska ta zazwyczaj jest redukowana. Świadczą o tym następujące przykłady: [uaby] ‘farby’, [kam’i] ‘karmi’, [ga] ‘gra’, [gyjom] ‘gryzą’, [v’jek’i] ‘cukierki’, [puko] ‘biurko’, [puko] ‘piórko’, [kuk’i] ‘ogórki’, [vok’i] ‘worki’, [ik’i] ‘nożyczki’. W zawierającym grupę [rń] wyrazie ‘górnik’ brak jest pewności, która głoska ulega redukcji, a która jest substytuowana ([gujik] ‘górnik’). Biorąc jednak pod uwagę fakt, iż tylko głoska [r] bywa poza grupami spółgłoskowymi zastępowana przez głoskę [j], istnieje większe prawdopodobieństwo, że to właśnie ona pozostaje. Mimo dobrego opanowania głoski [p], badany chłopiec zazwyczaj nie wymawia jej w grupach spółgłoskowych [pc], [ps], a przedniojęzykowo-zębowe głoski [c] i [s] zostają spalatalizowane odpowiednio do [ć] i [ś] ([xoći] ‘chłopcy’, [śukv] ‘zepsuty’). W grupie [pś] mamy do czynienia z dwojakim zachowaniem. W jednym przypadku głoska [p] jest artykułowana kosztem drugiego elementu grupy ([pek] ‘przed’), a w drugim ulega redukcji, podczas gdy [ś] zostaje substytuowane przez [ś] ([śińuś] ‘przyniósł’). Natomiast w grupie [sp] głoska [p] zostaje zachowana w niezmienionej formie ([pońe] ‘spodnie’). Materiał badawczy

zawiera tylko po jednym przykładzie wyrazów, w których powinny wystąpić grupy spółgłoskowe [bc], [sɥ], [ʒv], [dɲ]. Grupa [bc] została zredukowana do głoski [c], którą chłopiec zawsze substytuuje przez [ć] ([*uoće*] ‘trąbce’). Kolejna, wygłosowa grupa [sɥ] zostaje zredukowana do [s], a to z kolei substytuowane jest przez głoskę [ś]. W nagłosowej grupie [ʒv] nie ma możliwości wskazania, która z głosek jest substytuowana, a która redukowana ([*xonek*] ‘dzwonek’). Ostatnią z opisywanych grup jest [dɲ], której przykład znajduje się w śródgłosie wyrazu ‘spodnie’. Chłopiec redukuje niewykształcone u niego [d], natomiast głoska [ɲ] pozostaje bez zmian.

– Grupy spółgłoskowe, z których chłopiec nie wypowiada żadnego składnika: [dn], [dr], [dʒ], [nn], [nt], [rn], [rt], [sn], [st], [str], [tc], [tr], [tʃ] – zważywszy na fakt, iż chłopiec w ogóle nie wymawia głosek składowych powyższych grup, muszą w nich wystąpić substytucje. W grupach [nt], [rn] i [sn] składowa [n] ulega redukcji, a druga składowa jest substytuowana: [t] = [k] ([*mokei*], ‘monter’), [r] = [ɹ] ([*gaiek*] ‘garnek’), [s] = [ś] ([*iośom*] ‘rosną’). Grupy [dn], [nn] zawierają [ɲ] jako substytut głoski [n], a pozostałe elementy grup są redukowane ([*uaɲi*] ‘ładny’, [*uaɲa*] ‘wanna’). W przypadku grupy [st] chłopiec kieruje się zasadą zastępowania [s] przez [ś] i redukcji [t] (w każdej pozycji w wyrazie). Jediną nieregularnością, jaką tu zanotowano, jest wymowa wyrazu ‘stojać’ ([*koiom*]), a więc redukcja głoski [s] i substytucja [t] przez [k]. Jednak już w formie ‘stoi’ pojawia się regularna wymowa ([*soji*]). Inaczej rzecz się ma z grupą [str]. W jedynym zanotowanym wystąpieniu tej grupy nastąpiła redukcja głosek [s] i [r] oraz substytucja [t] przez [k] ([*luuko*] ‘lustro’). Grupa [rt] (śródgłos i wygłos) jest realizowana w następujący sposób: redukcja głoski [r] i substytucja [t] przez [k] ([*paka*] ‘oparta’, [*kok*] ‘tort’). W grupie [tr] na trzy jej wystąpienia są trzy różne realizacje. W wyrazie ‘cytryna’ głoska [t] ulega substytucji przez [k], a głoska [r] jest redukowana ([*kyna*]). W wyrazach ‘trąbce’ i ‘trawę’ sytuacja jest odwrotna – redukcja [t] i substytucja [r] kolejno przez [ɥ] ([*uoće*]) i [ɹ] ([*iaue*]). Także grupy [dr] i [dʒ] mają nieregularne realizacje. Grupa [dr] artykułowana jest jako [ɹ] w wyrazie [*ioże*] ‘drodze’ (prawdopodobnie substytucja głoski [r] i redukcja [d]) oraz przez [g] w wyrazie [*uago*] ‘wiadro’ (substytucja głoski [d] i redukcja [r]). W słowie [*uaɲi*] ‘ładny’ grupa [dn] przybiera postać [ɲ] (redukcja [d], substytucja [n]). Interesująca jest sytuacja w wyrazie ‘drzwi’, który przybiera postać [p’i]. Jest to prawdopodobnie wynik redukcji głoski [ʒ] i substytucji głoski [d] przez [p’] – zamiana nietypowa, jednak możliwa ze względu na jednakowy stopień zbliżenia narządów mowy podczas artykulacji obu głosek (są one zwarte). Wyraz ‘drzewie’, z tą samą grupą ([*dʒ*]), w ustach chłopca brzmi następująco: [*iev’ie*] (prawdopodobnie substytucja głoski [ʒ] i redukcja [d]). Ostatnie trzy przykłady dotyczą grup [nt], [tc] i [tʃ], których realizacje wyglądają następująco: w wyrazie ‘monter’ grupa [nt] zredukowana została do [t] substytuowanego przez [k] ([*mokei*]), ‘klatce’ – grupa [tc] „uszczuplona” została o element [t], a [c] zastąpiono głoską [ć], grupę [tʃ] w wyrazie ‘wietrze’ uproszczono do głoski [ś].

Duża liczba nieregularności w wymowie wyrazów zawierających grupy spółgłoskowe opisywane w niniejszym punkcie wskazuje, iż brak opanowania tych grup spółgłoskowych niezmiennie utrudnia chłopcu utrwalenie wymowy wyrazów, natomiast jego otoczeniu – zrozumienie komunikatów dziecka.

2.9. Grupy spółgłoskowe międzywyrazowe

Przeanalizowano wymowę grup spółgłoskowych na granicy wyrazów. Wyniki badań prezentuje tab. 6.

Tab. 6. Wymowa grup spółgłoskowych międzywyrazowych

Grupa spółgłoskowa	Połączenia wyrazów	Grupa spółgłoskowa	Połączenia wyrazów
kd	[gajek śau] ‘Darek dostał’	dr	[gojag uypy] ‘obiad ryby’
kp	[jomek śińuś] ‘Romek przyniósł’	km	[uageg_ma] ‘Władek ma’
mg	[ćouem gyjom] ‘wieczorem gryzą’	mp	[kajum pajom] ‘akwarium pływają’
mr	[gomem śom] ‘domem rosną’	nm	[pajañ_ma] ‘baran ma’
rn	[mokej paj] ‘monter naprawia’	śr	[koñuć jośi] ‘listonosz roznosi’
std	[jeś ina] ‘jest drabina’	tk	[jeś kawa] ‘jest kawa’
tm	[jeś juk’i] ‘jest malutki’		

Źródło: badania własne.

Połączenia międzywyrazowe to jedyne miejsca, w których badanemu udaje się niekiedy zachować grupy spółgłoskowe. Gdyby brać pod uwagę pełne grupy spółgłoskowe (np. ‘wieczorem gryzą’: [mgr]), to okazuje się, że chłopiec żadnej nie potrafi zachować w stanie nienaruszonym. Jednak, w niektórych wypadkach, jest w stanie wypowiedzieć zbitkę głoski znajdującej się w wygłosie pierwszego z głosek w nagłosie drugiego wyrazu (bądź zbitki ich substytutów). Świadczą o tym przykłady: [ćouem gyjom] ‘wieczorem gryzą’, [kajum pajom] ‘akwarium pływają’, [uageg_ma] ‘Władek ma’.

Wśród wypowiedzi chłopca znalazły się przykłady zmian jakościowych i ilościowych w grupach spółgłoskowych, spowodowane niewykształceniem wielu dźwięków oraz skracaniem wyrazów: [jomek śińuś] ‘Romek przyniósł’ ([kpś] = [kś]), [jeś kawa] ‘jest kawa’ ([stk] = [śk]), [pajañ_ma] ‘baran ma’ ([nm] = [ńm]), [gomem śom] ‘domem rosną’ ([mr] = [mś]), [gajek śau] ‘Darek dostał’ ([kd] = [kś]). Zanotowano zniekształcenia grup międzywyrazowych, w których głoski substytuowane są przez [ɥ], [i]: [jeś juk’i] ‘jest malutki’, [gojag uypy] ‘obiad ryby’. Jedno połączenie wyrazowe zostało zniekształcone tak, że nie zachowała się w ogóle grupa spółgłoskowa: [jeś ina] ‘jest drabina’.

2.10. Asymilacje i dysymilacje

Asymilacje głosek bezpośrednio sąsiadujących są w języku polskim naturalne, natomiast upodobnienia „na odległość” należą do błędów artykulacyjnych. W materiale badawczym wykryto dość liczne przykłady owych odstępstw od normy. Możliwe więc, że badany nie radzi sobie z odtworzeniem właściwej postaci wyrazów. Nie zanotowano natomiast występowania zjawiska dysymilacji. Tab. 7 zawiera przykładowe realizacje w mowie chłopca oraz ich opis.

Tab. 7. Asymilacje występujące w mowie chłopca

Przykład wymowy	Opis nieprawidłowości
[jaiek] ‘Janek’	asymilacja postępową ([n] → [i]), spowodowana nieopanowaniem artykulacji głoski [n]
[gog’i] ‘nogi’	asymilacja wsteczna ([n] → [g]), spowodowana nieopanowaniem artykulacji głoski [n]
[uoęei] ‘rower’, [uoęek] ‘worek’	dziecko nie wypowiada żadnej ze spółgłosek występujących w tych wyrazach (oprócz [k]), więc substytucja pierwszej z nich pociągnęła za sobą dobór drugiego, identycznego substytutu (asymilacja postępową)
[okok] ‘obok’	wyraz ten jest przykładem asymilacji wstecznej słabo opanowanej głoski [b] na korzyść dobrze utrwalonej [k]

Źródło: badania własne.

2.11. Homofony

Z powodu małego zasobu wymawianych przez badanego głosek i wynikającej z tego niezwykle rozpowszechnionej substytucji nie dziwi fakt powstawania w wymowie chłopca homofonów. Oprócz substytucji przyczyną występowania homofonów są również procesy redukcji grup spółgłoskowych, redukcji sylab oraz ubezdźwięczniania. Niektóre homofony powstają w wyniku współwystępowania kilku z powyższych zjawisk. W materiale badawczym zanotowano m.in. takie wyrazy równobrzmiące: [ik’i] – ‘nożyczki’, ‘guziki’, ‘rękawiczki’, [goga] – ‘hulajnoga’, ‘przygląda’, [japa] – ‘żaba’, ‘lampa’, [pap’e] – ‘grabie’, ‘babie’. Występowanie dużej liczby homofonów dodatkowo utrudnia rozumienie komunikatów dziecka.

3. Diagnoza

Po przeprowadzeniu obserwacji, wywiadu oraz szeregu badań stwierdzono u chłopca dyslalię środowiskową⁴ (Soltys-Chmielowicz 2008: 35).

⁴ Stosunkowo niska sprawność artykulatorów i używanie przez dziecko smoczka mogłyby wskazywać na dyslalię funkcjonalną (zob. zestawienie zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej

Mowa badanego chłopca bardzo odstaje od normy rozwojowej trzyipółlatków. W tym wieku mogą nie występować jeszcze głoski szumiące oraz głoska [r], natomiast brak [t], [t'], [d], [d'], [n], [f], [f'] oraz brak głosek syczących, a także niekonsekwencja w wymowie [l], [l'], [v], [v'] świadczą o zaburzeniach w rozwoju mowy⁵. Chłopiec zbyt dużo czasu spędza przed telewizorem i komputerem, brak mu również odpowiedniej stymulacji do mówienia ze strony domowników. Ponadto u dziecka można zaobserwować nadmierną pobudliwość ruchową i kłopoty z koncentracją.

Jeżeli w wychowaniu chłopca nastąpią istotne zmiany i zostanie on poddany terapii logopedycznej, to – ze względu na młody wiek badanego, wykształcony słuch fonematyczny i brak anomalii aparatu artykulacyjnego – istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że wadliwa wymowa zostanie całkiem skorygowana. W przeciwnym wypadku chłopiec może przez lata zmagać się z problemami z wymową oraz nigdy nie opanować artykulacji wszystkich głosek. To z kolei będzie rzutować na nabywanie innych umiejętności, takich jak czytanie i pisanie. Dziecko będzie też zagrożone dysleksją. Wadliwa wymowa może również negatywnie wpłynąć na kontakty społeczne i sferę emocjonalną badanego.

4. Plan indywidualnej terapii logopedycznej

W sytuacji tak głębokich braków dziecka i dużych problemów komunikacyjnych ważne jest jak najszybsze wprowadzenie terapii logopedycznej. Niezbędne jest włączenie rodziców do współpracy, dlatego należy prowadzić instruktażowe zajęcia otwarte.

Najważniejsze cele terapii logopedycznej to:

- wyrobienie właściwych nawyków mownych,
- usprawnienie narządów artykulacyjnych,
- ćwiczenia koncentracji uwagi,
- zachęcanie dziecka do udziału w rozmowie kierowanej, tematycznej,
- wzbogacanie słownictwa,
- stymulowanie ogólnego rozwoju pacjenta,
- wywoływanie i utrwalanie głosek,
- pedagogizacja i włączenie rodziny do udziału w terapii chłopca.

Dla chłopca został opracowany indywidualny plan terapii, którego skrócona wersja znajduje się w tab. 8.

i D. Emiluty-Rozy 2000), spowodowaną zaniedbaniami pielęgnacyjnymi; w opisie przyczynowym wad wymowy I. Styczek (1979: 254–254) są to przyczyny zewnątrzjęzykowe, czyli środowiskowe.

⁵ Opis mowy trzy- i czterolatków zob. np. w pracach: Minczakiewicz 1996: 71; Łobacz 1996: 146.

Tab. 8. Program terapii logopedycznej

Etapy terapii	Rodzaj ćwiczeń	Zadania szczegółowe i środki realizacji
1.	Terapia przez zabawę: usprawnianie motoryki dużej i małej	Zabawy ruchowe wg W. Sherborne i metoda dotyku Knillów, płąsy przy muzyce. Wyklaskiwanie piosenek <i>Żabki</i> , <i>Karuzela</i> itp. Usprawnianie narządów mowy: język, wargi, szczęka, masaż zewnętrzny. Środki realizacji: płyty, radio, magnetofon, fotel na kółkach, lustro, szpatułka lekarska, książeczki: <i>Pokaż mi tato</i> , <i>Opo-wiem ci, mamo</i> .
2.	Koncentrowanie uwagi na zabawie i zadaniu do wykonania	Wspólne układanie klocków, puzzli, gry planszowe (z czasem coraz trudniejsze i bardziej skomplikowane). Środki realizacji: budowanie osiedla z klocków, wyścigi samochodowe itp.
3.	Kształtowanie orientacji przestrzennej	Zabawy sprzyjające kształtowaniu orientacji przestrzennej: tańczenie dookoła, w lewo, w prawo, w przód i w tył. Środki realizacji: płyty <i>Laurencia</i> , <i>Chodzi lisek</i> , układanki, figury geometryczne, klocki.
4.	Próby kształtowania sposobu komunikowania się z otoczeniem drogą werbalną i pozawerbalną:	Nauka reakcyjna: – dzień dobry, dziękuję, proszę, podaj rękę, połóż, usiądź, weź. Środki realizacji: podanie ręki, uśmiech, półka, zabawki.
5.	Kształcenie rozumienia znaków, gestów i ogólnych umiejętności naśladowczych	Pokaż: jaki jesteś smutny, jaki jesteś wesoły. Zabawy naśladowcze, odtwarzanie ruchów, gestów itp. Odczytywanie sygnałów niewerbalnych rozmówcy. Środki realizacji: lustro, materac.
6.	Usprawnianie oddychania i praksi oralnej	Zabawy usprawniające oddech. Istota oddychania: – pogłębianie oddechu, – rozruszanie i wzmocnienie przepony, – wydłużenie fazy wydechowej. Ćwiczenia w trzech pozycjach (siedzącej, stojącej, leżącej). Środki realizacji: turbinka, piórka, watki, lustro itp.
7.	Ćwiczenia usprawniające narządy mowy	Ćwiczenia warg, języka, podniebienia miękkiego, policzków, zuchwy.
8.	Ćwiczenia słuchowe	Usprawnianie odbioru bodźców akustycznych, rozpoznawanie dźwięków, ćwiczenia poczucia rytmu, rozróżnianie głosów. Środki realizacji: nagrania, instrumenty
9.	Ćwiczenia fonacyjne	„Śpiewanie” samogłosek pojedynczo wg trójkąta samogłoskowego: – wybrzmiewanie samogłosek grupami: ao, aou, aoue, aouei, aoueiy; – mruczenie spółgłosek: mmm, potem w połączeniu z samogłoskami, – rodzaje nastawienia głosek: atak twardy, miękki, chuchający, – postawa w trakcie ćwiczeń. Środki realizacji: trójkąt samogłoskowy, lustro

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym krokiem w terapii logopedycznej powinno być wywoływanie i utrwalanie głosek. Należy zacząć od tych głosek, które najwcześniej pojawiają się w mowie dziecka i są najłatwiejsze do wywołania (Sołtys-Chmielowicz 2008); ich kolejność należy dostosować do możliwości artykulacyjnych dziecka (Skorek 2000). Pracę nad dźwiękami należy rozpocząć od pionizacji języka oraz utrwalenia głosek [l] i [l'], które są przez chłopca niekonsekwentnie realizowane. Następnie należy wywołać głoski [t], [t'] i [d], [d'], które w prawidłowym rozwoju mowy dzieci pojawiają się już między pierwszym a drugim rokiem życia. Po ich utrwaleniu w mowie spontanicznej należy przejść do opracowania głosek, które powinny się pojawić w jego wymowie między drugim a trzecim rokiem życia. Będą to kolejno: [f], [f'], [v], [v'] oraz głoski syczące [s], [z], [c], [ʒ], a także glajdowe realizacje⁶ liter *q* i *ę* w wygłosie i przed szczelinowymi – jako [oɥ] i [eɥ]. W zależności od czasu, w jakim chłopiec opanuje wyżej wymienione głoski, może zaistnieć konieczność wywołania głosek szumiących oraz głoski [r].

Wszystkie powyższe głoski powinny być opracowane według zasad lalometru:

- ćwiczenia głoski w izolacji,
- ćwiczenia głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazu,
- utrwalanie poprawnej wymowy głoski w wyrażeniach i zdaniach,
- nauka wierszy i piosenek logopedycznych,
- nazywanie czynności i przedmiotów na obrazkach,
- ilustrowanie treści zdania zgodnie z instrukcją słowną, omawianie ilustracji,
- tworzenie zdań, swobodne rozmowy na temat przygód, przeżyć, ilustracji, fragmentów tekstów prozaicznych i poetyckich, oglądanie filmów, historyjek obrazkowych,
- utrwalanie poznanej głoski w rozmowach swobodnych i kierowanych,
- utrwalanie poprawnej wymowy zawsze i wszędzie.

Podsumowanie

Koniec drugiego i cały trzeci rok życia dziecka to okres dynamicznego rozwoju systemu językowego. Przy prawidłowym rozwoju mowy dziecko poprawnie wymawia wszystkie samogłoski ustne, a wśród spółgłosek nie rozróżnia zębowych od dźwiękowych. Osiągnięcie przez trzyipółlatka sprawności językowej zapewnia mu swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie oraz poczucie bezpieczeństwa (jest on w stanie się porozumieć z otoczeniem, zapytać o to, co go interesuje, uporządkować swój językowy obraz świata i nauczyć się zasad obowiązujących w tym świecie).

⁶ Szerzej na ten temat zob. Ostaszewska, Tambor 2008: 59–61.

Rozwój mowy nie przebiega u wszystkich dzieci jednakowo. Różna bywa też kolejność przyswajania poszczególnych głosek. Zdarza się, że dziecko potrafi wyartykułować wszystkie dźwięki jeszcze przed ukończeniem czwartego roku życia. Niestety, coraz częściej obserwuje się dzieci, które mają kłopoty z wymową w całym okresie wczesnoszkolnym. Istnieje wiele czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, które mogą dodatkowo opóźnić rozwój tego i tak już trudnego procesu. Ponieważ niektórych faz rozwoju nie da się nadrobić w późniejszym okresie, opóźnienia takie są wysoce niepożądane.

Badany chłopiec powinien jak najszybciej zostać objęty opieką logopedyczną, ponieważ rozwój jego mowy jest znacznie opóźniony w stosunku do normy rozwojowej trzypółlatków. Należy też zmienić przyzwyczajenia dziecka: ograniczyć czas poświęcony na oglądanie telewizji oraz gry komputerowe, a zwiększyć liczbę sytuacji stymulujących do mówienia. Chłopiec wykazuje dużo energii i wysoką pobudliwość ruchową. Ma kłopoty z koncentracją i zapamiętywaniem dłuższych wypowiedzi. Należy więc wprowadzić zajęcia, podczas których trzylatek mógłby wchodzić w częstsze interakcje z domownikami (np. układanie klocków, puzzle, czytanie i opowiadanie bajek, uczenie wierszy i rymowanek).

Młody wiek badanego daje możliwość skorygowania wadliwej wymowy i wzbogacenia słownictwa zarówno biernego, jak i czynnego. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż chłopiec będzie w stanie całkowicie zniwelować zaburzenie, jeżeli tylko zostanie podjęta terapia logopedyczna, a w jego wychowywaniu nastąpią zmiany.

Literatura

- Balejko A., 2016, *Kwestionariusz obrazkowy*, Warszawa: Wydaw. Logopedyczne Antoni Balejko.
- Demel G., 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa: WSiP.
- Gruba J., 2019, *Karty oceny logopedycznej dziecka – KOLD*, Gliwice: Komlogo.
- Haman E., Fronczyk K., 2012, *Obrazkowy test słownikowy – Rozumienie (OTSR)*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych I Pedagogicznych.
- Krajna E., 2015, *100-wyrazowy test artykulacyjny*, Gliwice: Komlogo.
- Łobacz P., 2005, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka* [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szelać, G. Jastrzębowska, Opole: Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego.
- Mierzejewska H., Emiluta-Roza D., 2000, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Logopedia” 28, s. 37–48.
- Minczakiewicz E.M., 1996, *Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*, Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2008, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Rodak H., 1997, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Skorek E.M., 2000, *Ćwiczenia w wymowie samogłosek nosowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska E., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M., 2015, *Test rozwoju językowego (TRJ)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sołtys-Chmielowicz A., 2008, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków: Impuls.
- Styczek I., 1979, *Logopedia*, Warszawa: PWN.
- Styczek I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarze i tablice)*, Warszawa: WSiP.

A case study of a three-and-a-half-year old child with speech development disorder

Summary

Speech – one of the higher mental functions – has a direct or indirect impact on any other manifestations of the mental activity of a human being, combining them and organising their course. Characteristic for it are dynamics and ambiguity, as well as a strict connection both with thinking and emotions. The purpose of the article is to present a case study of a three-and-a-half-year old boy with speech development disorder. It comprises the characteristics of the child and the results of comprehensive tests. Also proposed has been the individual speech therapy program.

Key words: environmental dyslalia, diagnosis, speech therapy program