

ANETA BORKOWSKA

Terapia funkcji językowych u młodzieży dyslektycznej

Language functions therapy in dyslectic youth

ZWIĄZKI CZYTANIA I PISANIA Z ROZWOJEM SYSTEMU JĘZYKOWEGO

W aktywności życiowej współczesnego człowieka dominuje funkcjonowanie językowe. Dlatego też uczenie życia i uczenie uczenia się spełnia się przede wszystkim przez kształcenie sprawności językowej. Osiągnięcie sprawności językowej w rolach nadawcy i odbiorcy tekstów językowych jest podstawą i warunkiem rozwoju człowieka, bo język jest narzędziem myślenia, poznania i porozumiewania się z innymi ludźmi; wrodzona potrzeba kontaktu osoby ludzkiej z drugą osobą urzeczywistnia się najpełniej i najskuteczniej za pomocą języka (Kurcz 1992, Pawłowska 1993).

Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżnorodniejszych źródeł informacji, kto umie przetwarzać dane, potrafi uczyć się całe życie, a więc ten, kto dobrze rozumie teksty językowe, umie dobrze, szybko i funkcjonalnie czytać, bo większość ważnych informacji jest zapisana w jakiejś formie. Czytanie i pisanie są ważnymi składowymi komunikacji językowej, a sprawność i dojrzałość tych czynności jest integralnym składnikiem sprawności językowej, komplementarnym wobec mowy. Zatem opanowanie systemu językowego jest konieczne w każdej sytuacji komunikacyjnej niezależnie od tego, jaką drogą ten akt następuje.

Umiejętność używania języka w tworzeniu tekstu słownego pojawia się oczywiście znacznie wcześniej niż umiejętność porozumiewania się za pomocą języka w formie pisanej. Program edukacji dzieci zakłada, że początek nauki

czytania i pisania następuje wtedy, gdy mają one już opanowane podstawy posługiwania się językiem za pomocą mowy, ponieważ od poziomu rozwoju językowego zależą w dużym stopniu postępy dziecka w opanowywaniu czytania i pisania.

DYNAMIKA OBRAZU KLINICZNEGO W DYSLEKSJI

Specyficzne trudności w nauce czytania i pisania (czyli dysleksja rozwojowa) są – zgodnie z najnowszą definicją – wynikiem zaburzeń rozwoju językowego (Borkowska 1998). Świadczą o tym zarówno specyficzne błędy popełniane w trakcie czytania i pisania, jak i współwystępujące trudności w posługiwaniu się językiem w formie słownej.

Ponieważ dysleksja nie jest zaburzeniem homogenicznym, wyróżnia się wiele rodzajów lub typów w zależności od mechanizmów neuropsychologicznych wywołujących określone objawy, zatem zaburzenia w funkcjonowaniu językowym nie występują u wszystkich dzieci dyslektycznych.

W obrazie klinicznym dysleksji rozwojowej należy wyodrębnić trudności w poprawnej pisowni, czyli dysortografię, tzw. brzydkie pismo, czyli dysgrafię, oraz trudności w czytaniu, czyli dysleksję w wąskim znaczeniu. Wraz z wiekiem ucznia, a zatem i poziomem kształcenia oraz wymaganiami programowymi zmienia się obraz symptomów tego zaburzenia (Bogdanowicz 1994).

W pisowni u dzieci w młodszym wieku szkolnym dominują błędy mylenia liter, opuszczania i przestawiania liter lub większych części wyrazów, przy głębszych trudnościach pojawiają się zupełnie zniekształcone wyrazy, które są niemożliwe do odczytania. Zatem są to błędy ujawniające się w strukturze wyrazu. W starszych klasach tego typu błędy są rzadsze, co nie znaczy, iż nie występują wcale. Przy obecnym deficycie fonologicznym nadal mogą pojawić się opuszczenia, zniekształcenia zapisu wyrazu, mylenie całych wyrazów o podobnym brzmieniu lub znaczeniu. Zmniejsza się również istotnie liczba błędów typu mylenia liter, natomiast wraz ze wzrostem materiału leksykalnego i koniecznością samodzielnego pisania dłuższych tekstów występuje coraz więcej błędów typowo ortograficznych (Mickiewicz 1997). Kłopoty z poprawnym zapisem występują nie tylko w języku polskim (naturalnie nie tylko w zeszytach z języka polskiego, ale wszystkich przedmiotowych), ale też w językach obcych. Zmienia się również istota trudności w czytaniu. Początkowe trudności techniczne głównie w dekodowaniu zostają pokonane, natomiast pozostaje niechęć do wykonywania tej czynności i trudności w szybkim i sprawnym czytaniu ze zrozumieniem.

Analizie procesu opanowywania umiejętności czytania w kontekście zdolności językowych poświęciła Pałowska (1993) pracę, którą nazwała lingwistyczną teorią czytania. Autorka skoncentrowała uwagę głównie na charakterystyce

wyższych etapów umiejętności czytania, czyli tych, na których występują trudności u młodzieży dyslektycznej. Jest to o tyle ważne, że w polskim dorobku naukowym mało jest rozpraw o czytaniu (por. Krasowicz-Kupis 1999), a prawie wcale nie ma opracowań o kształceniu umiejętności i sprawności czytania w starszych klasach szkoły podstawowej oraz na wszystkich wyższych poziomach edukacji. Problematykę czytania podejmuje się głównie w odniesieniu do klas najmłodszych.

Skuteczność nauce czytania zapewnia stosowanie długotrwałych, systematycznych, różnorodnych i wielofunkcyjnych ćwiczeń dostosowanych do mechanizmów neurofizjologicznych, psychologicznych i językowych procesu czytania. Ostatecznym celem nauki czytania jest osiągnięcie tzw. sprawności czytelniczej, która polega na czytaniu szybkim, krytycznym, z pełnym zrozumieniem, na umiejętności uczenia się za pomocą czytania, na czytaniu funkcjonalnym różnych tekstów literackich i informacyjnych, na realizowaniu podczas czytania własnych celów, potrzeb i zamiarów, na zamiłowaniu do czytania, na samodzielnym wyborze lektur. W koncepcji Pałowski (1993) w nabywaniu umiejętności czytania można wyznaczyć kilka etapów:

1. Okres poprzedzający naukę czytania (przyswajanie języka – do 6 roku życia).

W tym okresie, dzięki doświadczeniu językowemu zdobywanemu w kontaktach społecznych dziecko nabywa umiejętności językowych (przyswaja kilka tysięcy wyrazów, wymawia większość głosek z systemu danego języka, wypowiada i rozumie mało skomplikowane syntaktycznie i semantycznie zdania, używa języka do nazywania, opisywania poznawanej rzeczywistości i za jego pomocą komunikuje się z otoczeniem społecznym).

2. Okres czytania początkowego – kl. I.

3. Początkowy okres samodzielnego czytania – kl. II.

4. Etap przejściowy – kl. III i IV.

5. Etap średniej lub niskiej dojrzałości czytania – kl. V–VI.

6. Etap zaawansowanego czytania – I–II kl. gimnazjum.

7. Etap nabywania wyższych technik czytania – szkoły ponadgimnazjalne i wyższe.

8. Etap dojrzałości czytelniczej – wiek młodzieńczy i dorosły.

Nieco odmienne są cele nauczania czytania w poszczególnych etapach. W młodszym wieku szkolnym głównym celem jest nauczenie dziecka techniki czytania. Uczeń uczy się rozpoznawania liter, łączenia ich z odpowiednikiem fonologicznym, wykorzystując relację grafem–fonem, analizy i syntezy słów i wyrazów i dzięki temu odczytywania prostych wyrazów i zdań. Istotne jest, aby zachęcić dziecko do odbioru tekstów pisanych i sprawić, aby polubiło tę czynność. Ale równocześnie sprawność czytania to rozumienie czytanych słów i zdań. Od początku nauki dziecko musi mieć pełną świadomość podstawowego celu czytania, jakim jest odbiór treści, czyli zrozumienie. Dlatego nauka czytania

powinna łączyć się z kształceniem zdolności myślenia i przyswajaniem wiedzy o świecie.

W kolejnych etapach opanowywania umiejętności czytania czynności techniczne powinny ulegać automatyzacji, a wysiłek czytelnika skupiać się na rozumieniu i interpretacji tekstu. Dodatkowo treningowi powinno zostać poddane głośne czytanie, czyli wypracowanie wyrazistej i czystej dykcji, poprawnego akcentowania i intonacji mowy, wydzielenia fraz i myśli, operowania tempem, dynamiką i barwą głosu, aby oddać w ten sposób wszystkie znaczenia zawarte w tekście.

W późniejszych etapach rozwoju umiejętności czytania dominuje kształcenie rozumienia tekstu. Według Pawłowskiej (1993) można tu wyróżnić:

1. Podstawowe umiejętności czytania ze zrozumieniem, czyli rozpoznawanie i zapamiętywanie znaczenia, odniesienia do rzeczywistości coraz bardziej złożonych struktur językowych użytych w tekście, ustalanie znaczeń wyrazów nieznanymi na podstawie kontekstu, rozumienie relacji semantycznych między elementami tekstu (relacje czasu, miejsca, postaci, ich charakterystyk i działań), odnajdywanie głównych myśli tekstu, wyszukiwanie odpowiedzi na pytania i powiązań między wyodrębnionymi wydarzeniami czy myślami, wnioskowanie, przewidywanie następstw na podstawie tego, co zostało przeczytane, domyślanie się zamiarów autora.

2. Różnicowanie sposobów odbioru tekstów informacyjnych i literackich.

3. Uczenie się treści przeczytanej:

– wyszukiwanie wiadomości, czyli umiejętność wyboru jednego lub kilku słów kluczowych służących następnie do własnego przekształcenia czytanych treści, posługiwanie się słownikami, atlasami, rocznikami, encyklopediami, korzystanie z tabel, wykresów, map, planów;

– czytanie tekstów informacyjnych z różnych dziedzin wiedzy umożliwiające przyswajanie nowych terminów, porównywanie wiedzy uzyskiwanej w trakcie czytania z tą zdobytą innymi drogami, np. w czasie wykładu, poszukiwanie dalszych informacji w innych źródłach pisanych, np. czasopismach;

– podkreślanie ważnych informacji w tekście, zapiski na marginesie i notatki, przetwarzanie tekstu i nadawanie mu formy planu, konspektu, streszczenia, schematu, wykresu;

– referowanie przeczytanego tekstu.

4. Umiejętność czytania literatury pięknej, czyli zdolność wyobrażania sobie przedstawianego świata, odróżnianie fikcji od rzeczywistości, analiza i interpretacja dzieła, rozumienie funkcji tekstu i stylistycznych zasad wyboru struktur językowych, ocena krytyczna w kategoriach estetycznych.

Ostatnim etapem nauki czytania jest opanowanie tzw. wyższych technik. Zaliczamy do nich:

1) czytanie instrukcji – przez ich zrozumienie dojście do prawidłowego działania (ważne w naukach ścisłych),

2) czytanie wybiórcze – szybkie i dokładne przebieganie wzrokiem stronic tekstu i wybór tylko informacji istotnych,

3) czytanie dla uświadomienia głównej idei – to ocena, porządkowanie i hierarchizacja wiadomości, odrzucanie myśli szczegółowych, marginalnych,

4) czytanie z nadążaniem za biegiem myśli w tekście – uchwycenie myśli przewodniej, relacji przyczynowo-skutkowych między wydarzeniami,

5) czytanie krytyczne – ocena tekstu pod względem spójności i stosunku do tematu, stworzenie wewnętrznego obrazu kompozycji tekstu, poprawności wyboru struktur językowych, wykrywanie zdań niepoprawnych, sprzeczności poglądów i sądów,

6) czytanie twórcze – oddziaływanie tekstu na proces rozwoju osobowości człowieka, na wyobraźnię, myślenie i sposób odczuwania.

Zatem sprawny czytelnik czyta szybko, skutecznie (efektywnie), z pełnym zrozumieniem, zapamiętaniem i wykorzystaniem do swoich celów, czyta funkcjonalnie, dostosowując sposoby rozumienia do rodzaju tekstu i celu czytania, czyta krytycznie, sprawdzając rzetelność informacji i twórczo nadając indywidualny wymiar odbiorowi dzieła. Sprawny czytelnik lubi czytanie i uważa je za rzecz ważną (Pawłowska 1993).

Z przeprowadzonej analizy użyteczności umiejętności czytania wynika, że zależą one w dużym stopniu od poziomu rozwoju językowego, zwłaszcza systemu leksykalnego, syntaktycznego i semantycznego. Zatem w przypadkach występowania deficytów językowych w rozwoju dziecka może mieć ono utrudnione opanowywanie czytania i pisania. Dlatego też w zajęciach terapeutycznych z młodzieżą dyslektyczną nie mogą dominować ćwiczenia poprawności ortograficznej, ponieważ powinny też zawierać wiele ćwiczeń usprawniających umiejętności na wszystkich poziomach rozwoju językowego: fonologicznym, morfologicznym, leksykalnym, syntaktycznym, semantycznym i dyskursywnym.

POZIOM FONOLOGICZNY

Umiejętności fonologiczne uważane są przez większość autorów za fundamentalne dla procesu nabywania umiejętności czytania i pisania. Największe znaczenie mają w pierwszym etapie uczenia czytania i pisania, tj. w pierwszym roku nauki (Krasowicz-Kupis 1999). Dominuje wówczas strategia oparta na przetwarzaniu fonologicznym, wykorzystująca relacje litera–głoska–fonem. Zaznacza się też wpływ umiejętności o charakterze metajęzykowym, wymagających świadomego przetwarzania i kontroli, takich jak analiza i synteza sztucznych słów czy usuwanie sylab lub słów. W dwóch następnych latach nauki strategii fonologiczne nadal mają znaczenie i są dzieciom pomocne, ale pojawia się już wpływ wyższych poziomów języka (Krasowicz-Kupis 1999). Również według wielu innych autorów (np. Liberman 1973, Bogdanowicz 1994, Sawa

1991, Ellis 1992) podstawowym deficytem w dysleksji jest brak świadomości fonologicznej. Oznacza to, że dzieci dyslektyczne mają problemy ze świadomym uchwyceniem relacji między elementami języka mówionego, z procesem segmentacji całości semantycznych (słów i wyrazów) na elementy składowe (głoski i sylaby) oraz z manipulowaniem tymi cząstkami elementarnymi. Na poziomie objawów ujawnia się to w postaci trudności np. z podaniem pierwszej głoski w usłyszonym słowie, z wyszukaniem innego słowa, które zawarte jest w podanym, z utworzeniem nowego słowa poprzez zamianę pierwszej lub ostatniej sylaby na inną, z podaniem innego słowa zaczynającego się na tę samą głoskę, co podane słowo (aliteracja), z tworzeniem i wyszukiwaniem rymów.

Innym deficytem na poziomie fonologicznym jest zakłócenie pracy pamięci fonologicznej, która konieczna jest do zapamiętywania i odtwarzania ściśle określonych głosek w ściśle określonej kolejności. Dzieci z tym deficytem mają problemy z wypowiedzeniem lub powtórzeniem dłuższych i trudniejszych słów, ponieważ nie utrzymują w pamięci odpowiedniej kolejności dźwięków mowy.

Ćwiczenia wspomagające ten aspekt języka u młodzieży dyslektycznej polegają m.in. na manipulowaniu głoskami i sylabami w słowach, np. podawanie słowa, które powstanie po usunięciu pierwszej głoski (ze słowa „smak” usuwamy głoskę „s” i powstaje słowo „mak”) czy sylaby (ze słowa „zegar” po usunięciu sylaby „ze” pozostanie słowo „gar”), ostatniej głoski (ze słowa „koks” usuwamy ostatnią głoskę „s”, pozostaje słowo „kok”) czy sylaby (ze słowa „autograf” usuwamy sylabę „graf”, pozostaje słowo „auto”), przestawieniu pierwszych sylab w dwóch podanych dziecku słowach („olony ziegród” to po przestawieniu pierwszych sylab „zielony ogród”). Kolejnym zadaniem polegającym na manipulowaniu głoskami są ćwiczenia wstawiania nowych głosek w podane w słowie miejsce (w miejsce pierwszej głoski w słowie „korek” wstaw głoskę „w”). Inny rodzaj ćwiczeń to zadania płynności fonologicznej (powiedz w ciągu minuty jak najwięcej wyrazów zaczynających się od głoski „k”) lub też podawania jak największej liczby wyrazów rymujących się z danym (np. mak – smak, lak, ssak itd.).

Przytoczone ćwiczenia językowe usprawniające funkcjonowanie na poziomie fonologicznym zostały dokładniej opisane, z podaniem większej liczby przykładów, w pracy Krasowicz-Kupis (1999) w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jednakże w przypadkach diagnozy zaburzeń poziomu fonologicznego u dzieci w starszym wieku są one również niezwykle przydatne. W takich zadaniach materiał językowy może być sensowny i bezsensowny. Aby uatrakcyjnić zajęcia i zmotywować uczniów do aktywności, można wprowadzić ograniczenia czasu, jaki dziecko ma do dyspozycji. Należy również prowadzić dokumentację, która zawierając dane z odbytych zajęć, będzie stanowić zachętę do polepszania wyników.

POZIOM MORFOLOGICZNY I SYNTAKTYCZNY

Najwięcej badań analizujących owe aspekty funkcjonowania językowego przeprowadzono w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Najczęściej polegały na analizie próbek wypowiedzi ustnych.

Pod względem gramatycznym zdania tworzące wypowiedzi dzieci słabo czytających są niekompletne i często niepoprawne. Używają one małej liczby fraz przymikowych, struktur odzwierciedlających porównania, relacje czasowe i przestrzenne. Wprawdzie mają one adekwatny poziom rozwoju słownika receptywnego, ale w mowie spontanicznej używają ograniczonego, konkretnego słownika. Struktury syntaktyczne zdań są mało zróżnicowane. Nie rozumieją drobnych różnic w znaczeniu przymiotników, np. ładny – piękny, delikatny – subtelny. Występują też kłopoty z precyzyjnym zrozumieniem różnicy w znaczeniu zdań typu: „Muszę pojechać do Warszawy” i „Powinienem pojechać do Warszawy”. Dzieci te nie lubią zabaw językowych. Największe deficyty w rozumieniu struktur syntaktycznych pojawiają się w pytaniach i zdaniach w stronie biernej, np. „Pani została przepuszczona w drzwiach przez listonosza”, a znaczenie odgadują z kontekstu (Wiig i Semel 1976, Idol-Masters 1980).

Dzieci dyslektyczne wypadają słabiej w próbach eksperymentalnych oceniających umiejętności derywacji rzeczowników i przymiotników, stopniowania przymiotników, poprawy zdań błędnych pod względem syntaktycznym (Borkowska 1998, Krasowicz 1997).

Ćwiczenia kształtujące i poprawiające stan funkcjonowania językowego młodzieży dyslektycznej na tym poziomie można podzielić na dwie grupy: morfologiczne, usprawniające umiejętności poprawnej odmiany wyrazów, i syntaktyczne, powodujące wzrost kompetencji w zakresie budowy zdań.

Młodzież dyslektyczna, a jednocześnie inteligentna i z dużymi możliwościami poznawczymi, może mieć zaskakujące kłopoty z zadaniami gramatycznymi, które wydają się bardzo proste. Przykładowo określanie części mowy, do jakiej należy dany wyraz w formie odmienionej. Podajemy dziecku słowa: „pustego, zespołach, błędnych, prowadzą, bronili, niewielkiego, rozpoznawaniu” i prosimy, aby podało, jaką częścią mowy jest dany wyraz. Szczególne trudności występują w przypadku rzeczowników odczasownikowych, np. czytanie, malowanie, stukanie itp., które nazywane są przez uczniów czasownikami i bardzo trudno jest im przyswoić sobie informację, że jest inaczej. Występuje również utrudniony proces różnicowania przymiotników i przysłówków oraz imiesłów. Te ostatnie stanowią duży problem ze względu na konieczność różnicowania imiesłów biernych i czynnych oraz przysłówkowych i przymiotnikowych. Bardzo przydatne są wszystkie ćwiczenia polegające na transformacji jednej części mowy na inną.

Przykładowo może to być zamiana:

1) rzeczownika na przymiotnik, np. trawa – trawiasty, dywan – dywanowy, marchew – marchwiowy,

2) przymiotnika na rzeczownik, np. lewicowy – lewica, zielony – zieleń, buraczany – burak,

3) przymiotnik na przysłówek, np. dobry – dobrze, miły – miło, słoneczny – słonecznie,

4) przysłówek na przymiotnik, np. źle – zły, mało – mały, kolorowo – kolorowy,

5) czasownik w formie bezokolicznika na rzeczownik, np. robić – robota, spać – spanie, liczyć – liczenie,

6) czasownik w formie osobowej na rzeczownik, np. prała – pranie, śpiewa – śpiew, będzie chodził – chód,

7) rzeczownik na czasownik, np. tańczenie – tańczyć, pływanie – pływać, odpoczywanie – odpoczywać,

8) czasownik na imiesłów, np. iść – idący, rozpocząć – rozpoczynający,

9) tworzenie rodzin wyrazów pochodnych od danego słowa, pochodne od słowa „żart” z zaznaczeniem, jakie części mogą powstać:

– żartowniś – rzeczownik,

– żartuje – czasownik,

– żartobliwie – przysłówek,

– żartobliwy – przymiotnik.

Trudności tego rodzaju, które staramy się wyeliminować w podanych ćwiczeniach, dotyczą wszystkich części mowy, nawet tak podstawowych jak rzeczownik i czasownik. Podobne ćwiczenie polega na podaniu przez dziecko formy podstawowej słowa, które widzi w formie odmienionej. Dzieci nie potrafią z formy czasu przeszłego i trzeciej osoby liczby pojedynczej utworzyć bezokolicznika. Zdecydowanie łatwiej jest im wykonać operację odwrotną, czyli odmienić bezokolicznik, co prawdopodobnie jest wynikiem częstszych tego typu zadań w szkole. W wielu wypadkach konieczne jest przeciwieństwo z uczniem, np. w klasie VI, nazw przypadków i odmiany przez nie rzeczowników i przymiotników. Aby dziecko zachęcić do tego typu ćwiczeń, można posłużyć się materiałem bezsensownym, co zwiększa atrakcyjność zadania. Proponujemy, aby dziecko wymyśliło jakiś wyraz nieistniejący w języku polskim, a który jest czasownikiem w formie bezokolicznika (np. mikować) i następnie odmieniło go przez osoby i liczby w czasie przeszłym lub przymiotnikami rodzaju męskiego (np. gajbaszowy) i odmieniło go przez przypadki w liczbie mnogiej. Podobne zadanie może mieć formę tworzenia krótkiego opowiadania składającego się ze słów bezsensownych (Krasowicz-Kupis 1999).

Ćwiczenia aspektu syntaktycznego języka stanowią bardzo istotną część zajęć językowych z młodzieżą dyslektyczną. Jak wynika z badań Bondyry (2003), młodzież ma trudności z budowaniem zdań złożonych z podanych im wyrazów,

poprawnych gramatycznie i spójnych znaczeniowo. Zadania usprawniające tę umiejętność polegają na:

1. Tworzeniu zdań z podanych wyrazów w formie podstawowej z zachowaniem kolejności wyrazów, zatem zadaniem dziecka jest jedynie prawidłowa odmiana gramatyczna poszczególnych wyrazów, tak aby zdanie było spójne gramatycznie: chart, jest, pies, o, duża, pasja, do, gonitwa – Chart jest psem o dużej pasji do gonitwy.

2. Tworzeniu zdań z podanych wyrazów w formie podstawowej bez zachowania kolejności słów w zdaniu, co wymaga nie tylko prawidłowej odmiany, ale też zachowania odpowiedniego szyku zgodnego z gramatyką zdania polskiego: adres, pies, otrzymać, kynologiczna, hodowca, termin, rasowy, i, wystawa, związek, można, w – Adresy hodowców psów rasowych i terminy wystaw można otrzymać w związku kynologicznym.

3. Tworzeniu zdań z podanych w przypadkowej kolejności wyrazów w formie odmienionej: członkowie, psa, pozytywne, wszyscy, wykazać, rodziny, do, muszą – Wszyscy członkowie rodziny muszą wykazać pozytywne nastawienie do psa.

4. Poprawie zdań nieprawidłowych jedynie pod względem syntaktycznym – Chłopcy przyjechali do babci pod wakacje i pomagały na żniwach.

5. Kończeniu zdań – Pamiętam, że wczoraj wieczorem

6. Podawaniu początku zdania: napisze dopiero jutro.

7. Uzupełnianiu luk w zdaniach, w które należy wstawić odpowiedni przyimek – W czasie deszczu noszę parasol (głowa).

8. Zamiana zdań w stronie czynnej na bierną i odwrotnie – Jacek szybko zamknął drzwi do domu. Drzwi do domu zostały szybko zamknięte przez Jacka.

9. Ćwiczeniu rozumienia związków dopełnienia bliższego i dalszego w zdaniach – Marek został poklepany przez Krzyska, a Krzysiek został pozdrowiony przez Wacka – pytanie kto kogo klepał, a kto kogo pozdrowił?

10. Rozwijanie zdań pojedynczych poprzez rozbudowywanie grupy podmiotu i grupy orzeczenia – Mama łyka (jaka?) Dobra (czyja?) Tomka mama łyka (co?) słonecznik (jaki?) prażony. Malarz maluje (jak?) Bardzo (jaki?) sławny malarz maluje (jaki?) ładny (co?) obraz.

POZIOM SEMANTYCZNY I Dyskursywny

Reguły semantyczne języka decydują o doborze takich słów, które najlepiej oddadzą zamierzone znaczenie. Umiejętność doboru takich słów nazywana jest konwergencyjną produkcją semantyczną (Guilford 1967). Dzieci dyslektyczne wykazują objawy dyskretnej dysnomii, a zatem mają też problemy z szybkością werbalnych skojarzeń i z dostępnością nazw-etykiet (Wiig i Semel 1976). Osoby dyslektyczne przejawiają też deficyty leksykalne, co stanowi istotny czynnik,

który zakłóca proces dekodowania i rozumienia czytanego tekstu (Malmquist 1982). Drugim rodzajem reguł semantycznych jest dywergencyjna zdolność semantycznej produkcji językowej, która wyraża się w umiejętności dostarczania różnych odpowiedzi werbalnych w danej sytuacji bodźcowej (Guilford 1967). Odzwierciedla kreatywność i elastyczność używania języka. Dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu ujawniają obniżoną zdolność do semantycznych transformacji i implikacji. Przykładem mogą być trudności z rozumieniem zjawiska zmiany znaczenia słowa w zależności od kontekstu, prawidłowym odbiorem znaczenia metafor, wyrażeń idiomatycznych. Słabsza jest też ich zdolność do wychwytywania z tekstu informacji, które nie zostały wyraźnie przedstawione (możliwe przyczyny, skutki, współwystępujące warunki, konkluzje).

Polskie badania nad umiejętnościami dyskursywnymi dzieci z dysleksją polegały na analizie i na tej podstawie dokonanej charakterystyce struktury wypowiedzi narracyjnych (Krasowicz 1997, Borkowska 1998). Z danych wynika, iż struktura semantyczna wypowiedzi dzieci dyslektycznych jest uboższa niż grupy kontrolnej. Dzieci te rzadziej rozbudowują opowiadaną akcję, w niewielkim stopniu uwzględniają informacje istotne z punktu widzenia komunikatywności tekstu, np. o miejscu i czasie akcji, występujących bohaterach. W mniejszym stopniu odzwierciedlają strukturę w pełni poprawnego opowiadania. Towarzyszą temu zaburzenia w organizacji wypowiedzi, co manifestuje się zniekształceniami związków czasowo-przestrzennych między wydarzeniami lub bohaterami (Krasowicz 1997, Borkowska 1998).

Oto przykładowe opowiadania chłopca M. T. lat 12;03, I.I. = 127 z diagnozą dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Przykład opowiadań pisanych przez ucznia w klasie V.

Bardzo lubię bawić się klockami lego, mam dwa pudła, chociaż jestem duży to się nimi nie znudziłem ponieważ lubię budować. Na początku trzeba wymyślić, jaka to ma być budowa np. samochód, statek, budynek albo statek kosmiczny i wiele innych rzeczy. Rozpoczyna się od podstawy czyli najczęściej jest to płaski, długi klocek. Najlepszym efektem jest zakończenie wtedy jest się dumnym. Na samym końcu dobudowuje się różne niezbędne elementy. Kiedy znudzi się budowlą niszczy my i potem zrobić inną rzecz.

Tata kupił mi nową grę. Jest to wspaniała gra gdzie łowi się ryby na spinning. Są trzy duże jeziora. Ta gra jest idealna dla wędkarzy któremu nie chce się jechać na ryby. Jest tam podgląd jeziora pod łódką. Można też płynąć nią i stawiać łódkę. Jest tam wybór przynęt jak gumolików, żabek i innych. Wybiera się żyłkę do 0,30m i różne jej rodzaje. Tata mówi że to idealne odwzorowanie jeziora i ryb. Jest możliwość małego i dalekiego rzutu.

W opowiadaniach, a nawet w dłuższych zdaniach dzieci nie utrzymują w pamięci operacyjnej już napisanego fragmentu, koncentrują się natomiast na tym, co aktualnie przychodzi im do głowy i chcą to powiedzieć. Dlatego też pojawia się w części zdania inna forma gramatyczna, niepasująca do poprzedniego fragmentu. Występuje również brak spójności semantycznej. Powrót do

poprzedniego wątku opowiadania po poruszeniu już kolejnego, bez wyraźnego do niego nawiązania, wywołuje wrażenie chaotyczności narracji.

Zatem jest to aspekt funkcjonowania językowego, który również powinien znaleźć się w planie terapeutycznym.

Ćwiczenia semantyczne można podzielić na dwie grupy: zadania na poziomie zdania i zadania na poziomie tekstu. Przykładowe ćwiczenia z pierwszej grupy:

1. Uzupełnianie jednowyrazowych lub wielowyrazowych luk w zdaniach, co wymaga od ucznia zrozumienia sensu i wstawienia odpowiadającego znaczeniu całości wyrazu (ćwiczenie zdolności konwergencyjnych):

Pisanie komputerowe jest rozkoszą, uruchamianie jest zmorą.

Nic nigdy zostało zbudowane w zaplanowanym czasie i zgodnie z kosztorysem.

2. Przekształcanie zdania poprzez zmianę słów lub odmiany gramatycznej tak, aby zachować sens treści (ćwiczenie zdolności dewergencyjnych):

Bardzo mocno pada deszcz. Leje jak z cebra.

Bardzo lubię, siedząc w fotelu, czytać książki. Jedną z moich ulubionych czynności jest lektura książek wówczas, gdy siedzę w fotelu.

3. Skracanie zdań tak, aby pozostawić najistotniejsze informacje:

Słoń, którego widziałam dwa lata temu w ogrodzie zoologicznym w Warszawie, miał jedno ucho mniejsze niż drugie, co wyglądało bardzo śmiesznie.

Słoń w ogrodzie zoologicznym w Warszawie miał jedno ucho mniejsze.

4. Zadawanie jak największej liczby pytań do podanej ilustracji:

Ćwiczenia posługiwania się tekstem, usprawniające czynność zarówno nadawczą, czyli tworzenie, jak i odbiorczą, czyli rozumienie, powinny mieć formę ustną i pisemną. Oto przykładowe zadania:

A. Tworzenie tekstów narracyjnych z zachowaniem pełnej struktury formalnej opowiadania.

B. Kończenie tekstów opowiadań – dziecko, słysząc początek jakiejś opowieści, kończy podaną fabułę.

C. Budowanie różnych rodzajów tekstów, takich jak instrukcja wykonania czynności, wydawanie dłuższego polecenia z uzasadnieniem, opis sytuacji dynamicznej i statycznej, hipotetyczny dialog między dyrektorem a pracownikiem, nauczycielem a uczniem, dwoma koleżankami (ze zwróceniem uwagi na różnice form językowych koniecznych w różnych sytuacjach społecznych).

D. Wyciąganie wniosków z tekstu, poszukiwanie informacji, które nie zostały bezpośrednio podane.

E. Nadawanie jak największej liczby nowych tytułów opowiadaniom czy też tekstom dziennikarskim z gazet.

F. Poszukiwanie argumentów i odpowiedzi na pytania racjonalne: „Dlaczego słońce świeci?” oraz nieracjonalne: „Dlaczego pudel jest pudłasty?”.

G. Przedstawianie treści tekstu za pomocą obrazu graficznego (nie ilustracja do tekstu, a zamiana struktury liniowej tekstu na przestrzenną; temat główny

umieszczony w centralnym punkcie kartki, od niego odchodzą linie, strzałki obrazujące różne sposoby charakterystyki głównego tematu), czyli tworzenie tzw. sieci skojarzeniowej lub też mapy umysłowej danej treści.

H. Tworzenie precyzyjnych definicji pojęć o różnym poziomie abstrakcji, np. stół, osioł, roślina, przyjaźń.

PODSUMOWANIE

Podsumowując niniejsze rozważania, należy wskazać na fakt, iż dysleksja rozwojowa skorelowana jest z deficytami na wszystkich poziomach funkcjonowania językowego. Wśród badaczy nie ma jednak zgodności co do sposobu wyjaśniania tego zjawiska. Jedni twierdzą, że trudności w czytaniu i pisaniu są przejawem deficytu językowego, który wcześniej ujawnił się w postaci zaburzeń lub opóźnienia rozwoju mowy. Inni uważają, że są to równoległe, niezależne od siebie zaburzenia, które jednak mogą mieć wspólną przyczynę. Jednakże niezależnie od jakości relacji między tymi procesami, ćwiczenia językowe opisane w niniejszej pracy poprawiają stan umiejętności czytania i pisania u młodzieży dyslektycznej.

SUMMARY

The control over the skill of handling the language system is necessary in every situation related to communication, independently of the mode this act takes place – in a written or an oral form.

Developmental dyslexia is a language-based disorder and dyslectic youth reveals many difficulties in handling the language on the phonological, morphological, syntactic and semantic level.

Achieving the reading skill, i.e. quick, effective reading with full understanding, remembering and ability to use the contents by a dyslectic person requires linguistic practice.

The article discusses the proposals of improving this aspect of cognitive functioning.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Linea.
- Bondyra E. (2003). *Funkcjonowanie językowe na poziomie syntaktycznym i leksykalnym młodzieży z dysleksją rozwojową*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Anety Borkowskiej w Instytucie Psychologii UMCS, Lublin.
- Borkowska A. (1997). *Zaburzenia językowe u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. W: A. Herzyk, D. Kądziaława (red.). *Związek mózg–zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej* (s. 269–292). Lublin: UMCS.
- Borkowska A. (1998). *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: UMCS.
- Ellis N. (1992). *Spelling and sound in learning to read*. W: M. Snowling, M. Thomson (red.). *Dyslexia: Integrating Theory and Practice* (s. 80–94). London: Whurr Publishers Ltd.
- Guilford J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: MacGrowth – Hill.

- Idol-Masters L. (1980). Oral language responses of children with reading difficulties. *Journal of Special Education*, 14, 75–83.
- Liberman J. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65–77.
- Krasowicz G. (1997). *Język, czytanie, dysleksja*. Lublin: AWH AD.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: UMCS.
- Kurcz I. (1992). *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Malmquist E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Mickiewicz J. (1997). *Jedynka z ortografii*. Toruń: Wyd. Dom Organizatora.
- Pawłowska R. (1993). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: UG.
- Sawa B. (1991). *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*. Warszawa: UW.
- Wiig E. H., Semel E. M. (1976). *Language Disabilities in Children and Adolescents*. Ohio: Columbus.