

Dysleksja rozwojowa jako zaburzenie komunikacji

1. Wprowadzenie

Dysleksja rozwojowa nie jest wyłącznie zaburzeniem obejmującym wąski problem trudności z czytaniem, wiąże się bowiem z wieloma deficytami poznawczymi, które w zasadniczy sposób mogą wpływać na funkcjonowanie człowieka w wielu różnych sferach – od nauki czytania, pisanie i matematyki po samoocenę i przystosowanie społeczne. Dysleksja jest zjawiskiem kulturowym, wiąże się z cywilizacją pisma, dlatego nie może być rozpatrywana jedynie od strony neurobiologicznej i poznawczej.

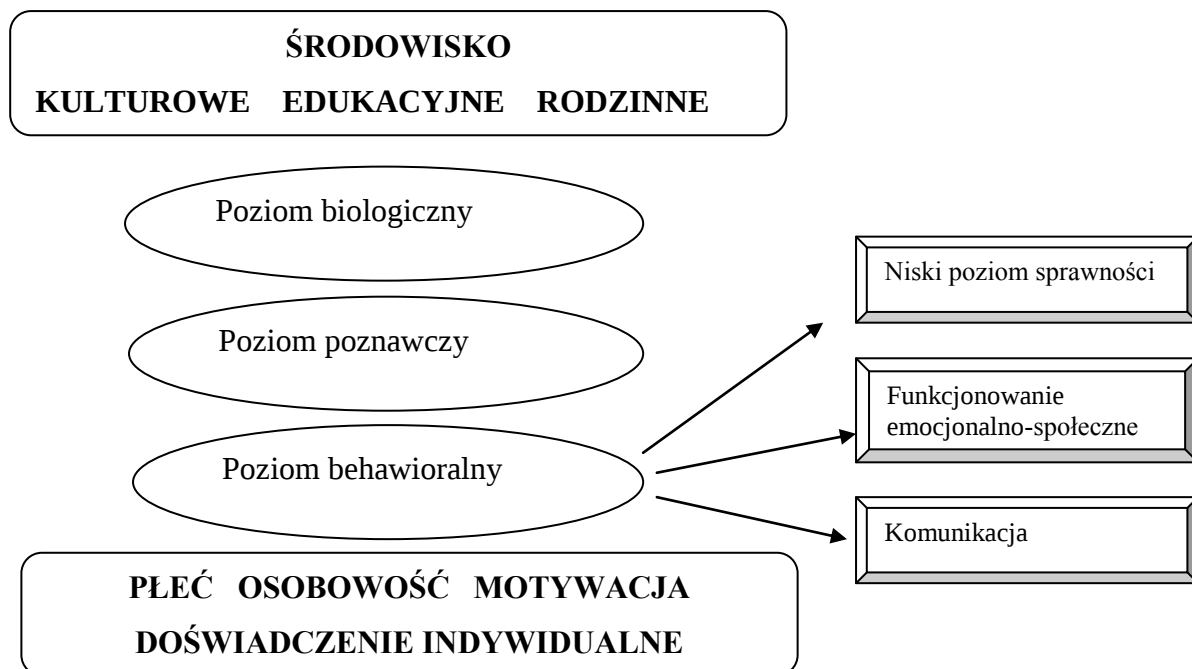
Problemy o charakterze dysleksji dotyczą ważnej sfery porozumiewania się człowieka, dlatego słuszne wydaje się traktowanie jej jako zaburzenia komunikacji językowej za pomocą pisma. Omawiając problem dysleksji niezbędne jest zatem ujęcie szerszego kontekstu związanego z komunikacją i funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym osób dyslektycznych w środowisku.

Około 10 lat temu Uta Frith (1999) sugerując, aby zjawisko dysleksji wyjaśniać na trzech poziomach – biologicznym, poznawczym i behawioralnym: „definiowanie dysleksji na pojedynczym poziomie wyjaśnienia – biologicznym, poznawczym czy behawioralnym – będzie zawsze prowadziło do paradoksów. Dla pełnego zrozumienia dysleksji potrzebujemy połączenia tych trzech poziomów oraz rozważenia wpływu czynników kulturowych, które mogą zaostrzać lub osłabiać stan. Konsensus pojawia się w tym, że dysleksja jest neurorozwojowym zaburzeniem mającym biologiczne podstawy, które wpływają na przetwarzanie mowy z wieloma objawami klinicznymi”. (Frith 1999, s. 211).

Wszystkie trzy poziomy dają się opisać trafnie jedynie wtedy, gdy uwzględnimy z jednej strony kontekst środowiskowy (wpływy kulturowe, edukacyjne i rodzinne) a z drugiej kontekst indywidualny (płeć, osobowość, motywację, doświadczenie i cechy indywidualne).

Analiza modelu przedstawionego na wykresie przekonuje, że dysleksja może być badana i opisywana na trzech różnych poziomach przez specjalistów z różnych dziedzin. Ponadto poziom behawioralny – czyli objawy dysleksji oraz jej skutki w zachowaniu człowieka wynikają bezpośrednio z deficytów poznawczych, ale poziom ten jest także modyfikowany przez inne czynniki indywidualne (płeć, motywację, odporność na niepowodzenia czy style radzenia sobie ze stresem) a także czynniki związane ze

środowiskiem edukacyjnym (postawy wobec uczniów z dysleksją w szkole i otoczeniu, postawy rodziców, a także na przykład specyfikę systemu ortograficznego w danym języku). Ważnym obszarem opisu dysleksji na poziomie behawioralnym jest właśnie komunikacja.



Wykres 1

Model uwarunkowań dysleksji – opracowanie własne

Dysleksja jest zaburzeniem komunikacji i interpretacji psycholingwistyczne stają się zatem szczególnie ważne przy rozważaniu przyczyn, objawów i zagadnień związanych z funkcjonowaniem osoby z dysleksją.

Ewolucja poglądów na temat dysleksji rozwojowej przebiegająca w ciągu ostatnich trzydziestu lat związana jest z lepszym poznaniem mechanizmów poznawczych warunkujących przebieg prawidłowej czynności czytania i pisanie i jej uwarunkowań poznawczych i neuropsychologicznych a także z rozwojem badań nad etiologią i patomechanizmami samej dysleksji. W ciągu tego okresu wielokrotnie udowodniono istotną rolę mechanizmów językowych i poznawczych w dysleksji – czy to jako jej uwarunkowań czy też konsekwencji.

Przegląd badań na temat biologicznych i poznawczych przyczyn tego zjawiska wykazał, że w pełni uzasadnione jest, mimo braku zgodności co do szczegółów, twierdzenie o konstytucjonalnym podłożu tego zaburzenia. Dotyczy ono zarówno tła genetycznego, jak i charakterystycznej struktury układu nerwowego (m.in. w okolicach związanych z mową oraz

z integracją i przetwarzaniem informacji) oraz charakterystycznych cech jego funkcjonowania. Podobnie mechanizmy poznawcze wynikające ze wspomnianego tła biologicznego wydają się pozostawać w najsilniejszym związku ze sferą procesów poznawczych powiązanych z mową i językiem, przede wszystkim z przetwarzaniem fonologicznym. Znaczenie pojęcia przetwarzania fonologicznego i zakres wpływów jego deficytu zostały omówione w ostatnim rozdziale, wskazując, że wpływać one mogą nie tylko na czynności czytania i pisanie, ale także na wiele innych aspektów funkcjonowania człowieka, zwłaszcza tych związanych z komunikacją. Nawet jeśli w przyszłości uda się poznać w pełni genezę deficytu fonologicznego, trudności w tym zakresie, jakich doświadczają osoby z dysleksją pozostają faktem.

2. Dysleksja jako zaburzenie językowe

Definicje dysleksji zazwyczaj ujmują związek tego zaburzenia czytania z językiem i mową. Jedną ze starszych i zarazem najbardziej znanych także w Polsce jest definicja sformułowana przez Światową Federację Neurologów w Dallas w 1968 roku. W definicji tej czytamy, że dysleksja rozwojowa oznacza niemożność opanowania umiejętności czytania spowodowaną zaburzeniami podstawowych procesów poznawczych, co wskazuje, że nie zaznaczono tu związku dysleksji z językiem i mową w sposób bezpośredni, ale wskazano na patomechanizmy poznawcze, do których należy także język i mowa.

Inne ważne definicje wyraźnie wskazywały na powiązanie komunikacji ustnej i pisemnej. Na przykład często przytaczana definicja propagowana przez British Dyslexia Association, cytowana najczęściej przez Milesa (1995), określa dysleksję jako specyficzne trudności powiązane ze sprawnością w posługiwaniu się kodami językowym i niejęzykowymi, co powiązane jest z komunikacją słowną.

Z czasem spojrzenie na dysleksję zawężało się, czego wyrazem jest definicja sformułowana przez Orton Dyslexia Association w 1994. Zawiera ona stwierdzenia, że „dysleksja ... specyficzne zaburzenie o podłożu językowym... zwykle wynika... z osłabionych zdolności przetwarzania fonologicznego...”. W tym ujęciu mamy nie tylko wyraźne zaznaczenie językowego patomechanizmu dysleksji, ale także wyraźne wskazanie na deficyt związany z przetwarzaniem fonologicznym.

Przegląd definicji z ostatnich 10 lat (Krasowicz-Kupis 2008) pokazuje, że w bardzo wielu z nich występuje wyraźne odniesienie do języka – albo do wąskiego aspektu jakim jest przetwarzanie fonologiczne lub świadomość fonologiczna (np. Snowling 2001), albo do

szerzej rozumianych sprawności językowych i mowy (np. Academy of Orton – Gillingham Practitioners 2008; Fletcher i wsp. 2002).

Podsumowując można stwierdzić, że zdecydowana większość definicji wskazuje na związek dysleksji z językiem i mową, z tym, że niektóre ujmują ten związek dosyć szeroko, inne ujmują go niezwykle wąsko, odnosząc dysleksję wyłącznie do przetwarzania fonologicznego czy świadomości fonologicznej.

W Polsce za jedno z pierwszych poważnych doniesień naukowych dotyczących dysleksji można uznać pracę Anny Drath z 1959 roku, która pisała, że dysleksja rozwojowa oznaczająca niemożność opanowania umiejętności prawidłowego czytania, występuje u dzieci, u których w okresie przedszkolnym można stwierdzić zaburzenia mowy, zaburzenia w orientacji czasowo-przestrzennej i pewne zaburzenia motoryki. Ujęcie, które opisywała Drath (1959) jest zbliżone do ujęcia współczesnego. Wskazuje na różne odmiany deficytów językowych osób z dysleksją. Stanowisko to nie było jednak powszechnie akceptowane i zostało zdominowane przez koncepcję Spionek, która przedstawiła dysleksję rozwojową jako zaburzenie funkcji percepcyjno – motorycznych, będących skutkiem zaburzeń funkcjonowania analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Spionek nie wiązała dysleksji z zaburzeniami mowy, choć zdecydowanie potwierdzała ich częste współwystępowanie. Zdaniem tej badaczki - zaburzeń mowy oraz czytania i pisanie nie łączy związek przyczynowy, natomiast łączą je leżące u podstaw patomechanizmy a dysleksja i zaburzenia mowy są po prostu ich odmiennymi manifestacjami.

Prace dotyczące zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych ignorowały znaczenia języka, ograniczając zainteresowanie do percepcji słuchowej. Doprowadziło to do okresowego ograniczenia kierunków nowych badań. Dopiero pod koniec lat 80-tych i w latach 90-tych w Polsce rozwinęły się nowe kierunki badań nad językiem osób z dysleksją oraz na językowymi uwarunkowaniami sukcesu w nauce czytania i pisanie (Borkowska 1998; Krasowicz 1997; Krasowicz – Kupis 1999, 2003; Makarewicz 2006; Sochacka 2004; Oszwa 1998).

Pierwszym istotnym wskazaniem powiązań dysleksji z mową i językiem była koncepcja deficytu werbalnego Franka Vellutino (1989). Zgromadzono bardzo wiele dowodów na to, że osoby z dysleksją mają różnorodne deficyty w wielu, ale nie we wszystkich dziedzinach funkcjonowania językowego. Doprowadziło to do weryfikacji hipotezy deficytu werbalnego Vellutino na rzecz hipotezy deficytu przetwarzania fonologicznego. Właśnie w tym nurcie Snowling (2001) podkreśla, że hipoteza deficytu werbalnego Vellutino jest zbyt szeroka, bowiem w dysleksji mówi się raczej o specyficznym

osłabieniu przetwarzania fonologicznego, a nie o globalnym deficycie werbalnym. Poza tym – przy zaburzeniach systemu fonologicznego inne systemy języka (pragmatyczny, semantyczny, morfologiczno-składniowy) mogą funkcjonować bez zakłóceń. W takim ujęciu dysleksja nie jest zaburzeniem wizualnym czy zaburzeniem orientacji przestrzennej, ale subtelnym rodzajem zaburzenia w obszarze języka, a dokładnie w obszarze sprawności fonologicznych, co ma ważną moc wyjaśniającą (Miles i Miles 1990, Pennington 1991).

Mówiąc najogólniej deficyt przetwarzania fonologicznego dotyczy przetwarzania informacji, których materiałem są fonemy (w realizacji głoski). Jego zakres jest nieco odmiennie ujmowany przez różnych autorów. Po zapoznaniu się z tymi poglądami i dokonaniu pewnej syntezy, można przyjąć, że obejmuje on następujące aspekty rozwoju językowego:

- słuch fonemowy
- dekodowanie sztucznych słów
- analiza i synteza sylabowa i fonemowa
- świadomość fonologiczna – wszelkie świadome operacje na częstkach fonologicznych np. sylabach, głoskach czy rymach – porównywanie, przestawianie, usuwanie, dodawanie
- pamięć werbalną, zwłaszcza fonologiczną – bezpośrednią i operacyjną
- problemy z nazywaniem (przywoływanie nazwy)
- problemy z szybkim automatycznym nazywaniem (*rapid automatized naming*)¹
- trudności ze słuchowym rozpoznawaniem słów, zwłaszcza w sytuacji występowania dystraktorów.

Językowe uwarunkowania i korelaty dysleksji są bardzo rozległe i powiązane z innymi procesami poznawczymi, jak chociażby z pamięcią. Jednak geneza tych powiązań oraz to, czy są specyficzne dla dysleksji jest ciągle przedmiotem sporu.

Wydaje się, że interesującym kierunkiem badań jest związek rozwoju metajęzykowego, opartego na świadomości języka w różnych aspektach z dysleksją. Badania wykazują, że właśnie sprawności językowe o charakterze metajęzykowym są najważniejsze dla osiągnięć w czytaniu, ale niewielu badaczy, jak dotąd, zajmowało się rzeczywistą analizą deficytów metajęzykowych w dysleksji.

3. Ryzyko dysleksji a rozwój mowy

¹ Problemy z szybkim automatycznym nazywaniem w teorii podwójnego deficytu są uważane za niezależne od deficytu świadomości fonologicznej.

Pojęcie ryzyka dysleksji wprowadzone przez M. Bogdanowicz (2002) stosuje się wobec młodszych dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym i poznawczym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Termin ten stosuje się także w stosunku do uczniów, którzy napotykają na pierwsze, lecz nasilone, trudności w nauce - pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłów, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu i szkole.

Najbardziej widome objawy zagrożenia dysleksją to zakłócenia rozwoju psychomotorycznego – jak twierdzi Bogdanowicz, a więc opóźnienia rozwoju niektórych funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu. Już w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym zauważalne mogą być zaburzenia dwóch sfer – motoryki i mowy. Jednak najbardziej niepokojącym znakiem jest opóźniony rozwój mowy (Spionek 1973; Nartowska 1980; Sawa 1987; Bogdanowicz 1994; Scarborough 1998, Krasowicz – Kupis 2003), który można uznać za najistotniejszy obszar prognozowania dysleksji u dziecka.

Uwzględniając wagę językowych mechanizmów dysleksji, istotne znaczenie ma analiza rozwoju mowy dziecka. Do najważniejszych symptomów ryzyka dysleksji w tym aspekcie należą między innymi:

- zaburzenia słuchu fonematycznego obserwowane w okresie przedszkolnym
- nieprawidłowa wymowa wynikająca z zaburzeń słuchu fonemowego lub problemów z motoryką aparatu mowy
- uporczywe przekręcanie wyrazów – *skandafer* (skafander), *pomirodowa* (pomidorowa) itp.
- trudności z wypowiedzianiem dłuższych i trudniejszych fonetycznie słów –np. *eukaliptus*, *troskliwy*
- trudności z rozpoznawaniem i tworzeniem rymów i aliteracji
- trudności z zapamiętywaniem i przypominaniem informacji o charakterze werbalnym, zwłaszcza uporządkowanych w sekwencje (nazwy dni tygodnia, pory roku, inne sekwencje, wierszyki i piosenki) lub tworzących kategorie (imiona kolegów, marki samochodów)
- mały zasób słownictwa, ubogie wypowiedzi, nadmiar błędów gramatycznych
- rzadkie stosowanie innych części mowy poza rzeczownikami i czasownikami, mało przymiotników i przysłówków
- trudności w stosowaniu wyrażen przyimkowych, unikanie lub ich błędne stosowanie

- trudności w wykonywaniu operacji na cząstkach fonologicznych (syłabach, rymach, głóskach – np. zamiany, szyfrowanie, rebusy, analiza, synteza)
- trudności w utrzymywaniu rytmu np. klaskanie, cymbałki, bębenki
- trudności z dobozem (znalezieniem) słowa – nazywanie.

Diagnoza dotycząca poziomu rozwoju mowy i języka u osób z dysleksją musi być pogłębiona, bowiem stanowi główne kryterium diagnostyczne (deficyty przetwarzania fonologicznego) w rozpoznawaniu tego zaburzenia.

4. Dysleksja jako źródło zaburzeń komunikacji

Margaret Snowling (2000) twierdzi, że występowanie u dzieci deficytów językowych innych niż fonologiczne nie jest powiązane z dysleksją i stanowi objaw ogólnego osłabienia rozwoju językowego, pisze ona, że u dzieci z dysleksją rozwojową rzadko spotyka się deficyty językowe obejmujące inne sfery języka niż tylko w sferze fonologicznej. Jak sugeruje Snowling wiele z nich posiada bardzo dobre umiejętności językowe i komunikacyjne. Doświadczenie polskie pokazuje, że istotnie zdarzają się dzieci dyslektyczne o wybitnych sprawnościach werbalnych, ale raczej stanowią one rzadkość. Trudno też powiedzieć, bez specjalnych badań, czy zdolności werbalne w grupie osób z dysleksją rozkładają się podobnie jak w populacji uczniów bez trudności a odmiennosc wynika naturalnych różnic indywidualnych. W świetle badań polskich należałoby postawić raczej tezę, że niewiele dzieci z dysleksją nie doświadcza deficytów językowych różnego rodzaju, większość prezentuje liczne problemy komunikacyjne.

Można wskazać liczne powody, dla których oczekiwać należy bardziej uogólnionych problemów komunikacyjnych, związanych z posługiwaniem się językiem w przypadku osób z dysleksją. Do najważniejszych należą:

1. Ograniczenie czytania z powodu dysleksji zubaża słownik, ale także ogranicza umiejętności werbalne, bowiem dziecko dyslektyczne nie czyta, więc „trenuje” i rozwija język głównie przez mowę, a ta nie wymaga takiej ścisłości i poprawności językowej jak pismo;
2. Niestabilne i mało zróżnicowane reprezentacje fonologiczne mogą utrudniać korzystanie z wzorców językowych „pobieranych” z wypowiedzi innych osób.

3. Wysokie prawdopodobieństwo opóźnionego rozwoju mowy w historii życia zmniejsza szansę dziecka na pełny rozkwit kompetencji językowych w okresie krytycznym dla przyswajania języka, czyli w pierwszych pięciu latach życia.

4.1. Objawy dysleksji jako zaburzenia komunikacji językowej

Kluczowe objawy dysleksji dotyczą oczywiście czytania i/lub pisania, ale należy jednak pamiętać, że charakterystyczne objawy tego zaburzenia wykraczają poza czytanie i pisanie. Są one odzwierciedleniem mechanizmów neuropsychologicznych i patomechanizmów związanych z dysleksją. Obejmują one:

- Pamięć – głównie werbalną, w tym zwłaszcza STM
- Przetwarzanie informacji językowych, szczególnie informacji sekwencyjnych o charakterze werbalnym
- Komunikowanie się, w tym problemy z formułowaniem dyskursu i narracji
- Werbalizację relacji w czasie i przestrzeni
- Przebieg wielu czynności z elementami werbalizacji
- I inne.

Kryterialne dla diagnozowania dysleksji są deficyty fonologicznego składnika języka, które obejmują:

- zaburzenia słuchu fonemowego oraz analizy i syntezy sylabowej i fonemowej
- deficyty świadomości językowej fonologicznej (trudności w wykonywaniu operacji na cząstkach fonologicznych)
- osłabienie pamięci bezpośredniej i operacyjnej fonologicznej
- osłabione i mało stabilne reprezentacje fonologiczne słów, co powoduje problemy z nazywaniem, rozpoznawaniem i pisanem.

4.2. Składnia osób z dysleksją

Badania struktury składniowej wypowiedzi ustnych dzieci z dysleksją (Krasowicz – Kupis 1997, 2003, 2004) pokazują, że ze statystycznego punktu widzenia dzieci z dysleksją budują istotnie krótsze zdania, co świadczy o mniejszej złożoności składniowej tekstów. Używają one głównie zdań pojedynczych, co sugeruje deficyt w posługiwaniu się regułami tworzenia zdań złożonych; stosują ciągi zdań pojedynczych, łączonych w sposób niezbyt jasny i nielogiczny w zdania współrzędnie złożone: *potem zjadł a potem wzięli się do pracy*

potem którzy mądrzy byli poszli do łóżek. Uczniowie z dysleksją nadużywają zaimków i schematycznych spójników np.: *potem jak spał sobie... a potem tamci krasnoludkowie ... a potem wzięli się do pracy,* używają mniejszej liczby wyrażen przyimkowych w wypowiedziach. Ponadto popełniają istotnie więcej błędów strukturalnych dotyczących składni zgody i rzędu – np. *przyjaciółw, wszyscy go wołały, tnął, zdziwili się.* W budowanych wypowiedziach przejawiają zaburzenia płynności - częściej przerywają rozpoczęte zdania i robią pauzy w czasie wypowiedzi (objaw trudności w budowaniu formy językowej). Prezentują też znaczącą proporcję zdań urwanych i liczne powtórzenia. Mają kłopoty ze stosowaniem czasu – mieszają czas przeszły, teraźniejszy i przyszły.

Powyższe cechy sprawiają, że wypowiedzi osób z dysleksją wydają się nieporadne, niepełne i ubogie, choć nie zawsze są krótkie. Podobne wnioski wyciąga w swoich badaniach Makarewicz (2006), która pisze, że w tekstach tworzonych przez gimnazjalistów pojawiają się zdania o nieprawidłowej konstrukcji, która wynika z powodu „nadmiernego spiętrzenia elementów budowy składniowej i braku umiejętności ich hierarchizowania” (jw. s. 159). W efekcie w skrajnych przypadkach powstają tzw. potoki składniowe. Makarewicz (2006) w swoich analizach dużą uwagę przywiązuje do interpunkcji. Uważa ona, że problemy językowe przejawiające się w budowie składniowej, a na wyższym poziomie w zaburzonej organizacji tekstu, wynikają prawdopodobnie z problemów ze stosowaniem interpunkcji. Znaki interpunkcyjne nie są generalnie traktowane przez dyslektyków „jako konieczne elementy zapisu” (jw. s. 159). Bardzo ciekawym problemem, który ujawnił się w analizach Makarewicz to udokumentowane trudności z segmentacją zdania w piśmie. Wydaje się, że psychologicznym podłożem tych trudności są deficyty świadomości językowej i metajęzykowej u uczniów z dysleksją.

4.3. Struktura semantyczna opowiadań w dysleksji

Bardzo ciekawych informacji dostarcza analiza struktury semantycznej opowiadań budowanych przez dzieci z dysleksją rozwojową (Krasowicz – Kupis 1997, 2003, 2004). Z punktu widzenia analizy treściowej możemy przekonać się o niedoskonałości powstałej wypowiedzi, a zatem o jej niskich walorach komunikacyjnych.

Analizy opowiadań dzieci z dysleksją pod względem zawartości treściowej wykazały, że dokonują one więcej zniekształceń i opuszczeń informacji a zniekształcenia informacji często są tak istotne, że zasadniczo zmieniają treść opowiadania. Budują one teksty narracyjne odbiegające od schematu superstruktury opowiadania (uniwersalnego schematu układu treści), co obniża ich wartość komunikacyjną.

Warto przeanalizować trudności w budowaniu narracji przez osoby z dysleksją (Krasowicz – Kupis 1997, 2003, 2004) obejmujące następujące aspekty:

- Identyfikacja bohaterów:
 - rzadziej dokonują identyfikacji bohaterów opowiadania w sposób poprawny;
 - redukują liczbę bohaterów;
 - pomijają ich cechy indywidualne.
- Miejsce akcji:
 - zróżnicowane, nieokreślone do końca;
 - czasem wyraźny brak umiejscowienia.
- Czas akcji:
 - rzadko dokonują prawidłowego umiejscowienia opisywanych zdarzeń w czasie;
 - wykazują problemy z dostosowaniem treści do warunków czasowo-przestrzennych – pora dnia, czas trwania, następstwo, ujawnia się to w problemach z używaniem nazw przypisanych do określonego czasu czy pory;
 - zazwyczaj w niejasny sposób określają czas trwania podstawowej akcji – rozciągnięcie w czasie lub przeciwnie;
 - przedstawiają zaburzone następstwo w czasie – brak powiązań, ze względu na stosowanie schematycznych form *A potem... a potem...a potem*.
- Przebieg akcji:
 - brak uporządkowania przebiegu zdarzeń, wybiórczy dobór epizodów – bardzo charakterystyczny – bowiem odzwierciedlający „konkretyzację” myślenia – zapamiętane epizody dotyczą osobistych doświadczeń, są znane z codziennego życia czy dotyczą rutynowych czynności;
 - często w trakcie opowiadania dokonują zmian przebiegu podstawowej akcji;
 - pomijają rozwiązanie akcji (25%);
 - niektóre z nich w ogóle nie przedstawiają podstawowej akcji, tworząc zbiór niepowiązanych epizodów (10%);

- w trakcie opowiadania historyjek obrazkowych mają trudności z całościowym ujmowaniem akcji, wykazują tendencję do opowiadania każdego obrazka z osobna, w sposób typowy dla dzieci przedszkolnych.

Uwzględniając powyższe analizy można przyjąć, że opisywane badania wykazały, że **wypowiedzi językowe dzieci z dysleksją rozwojową charakteryzują się istotnie częściej** mniej złożoną strukturą składniową niż wypowiedzi ich rówieśników a także uboższą strukturą treściową, a nawet często błędną w stosunku do wzorca. Zatem problemy z organizacją wypowiedzi wpływają na ich funkcję komunikacyjną, co potwierdza tezę o zaburzeniach komunikowania się w dysleksji.

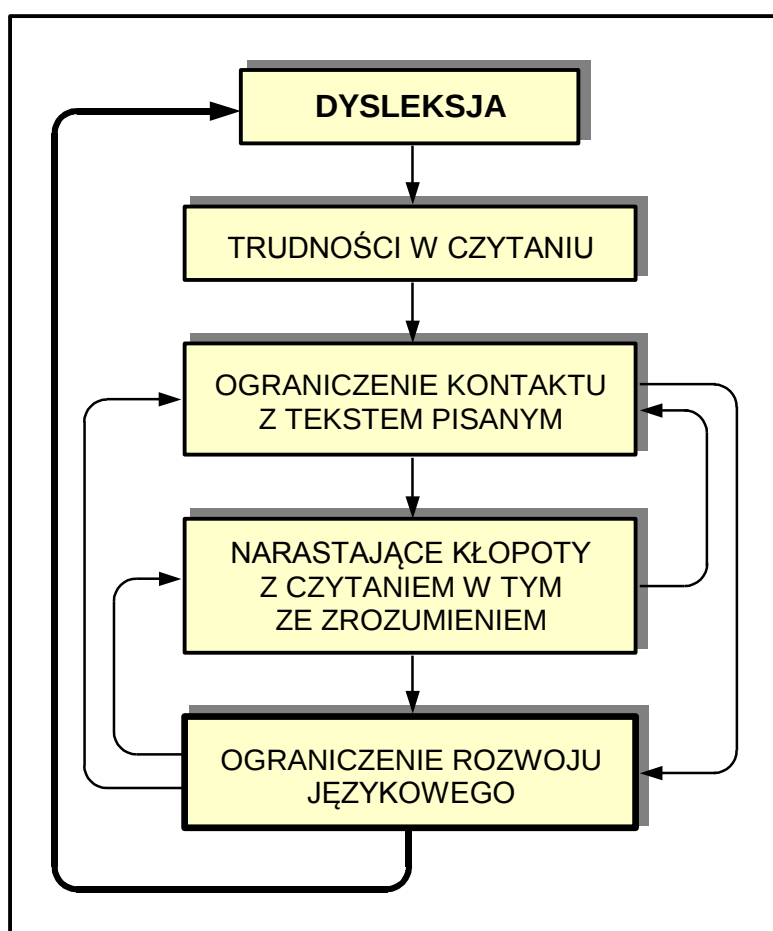
Podsumowując przedstawione tu wyniki badań dotyczących tworzenia tekstów w mowie i w piśmie przez osoby z dysleksją, można stwierdzić, że dysleksji mogą towarzyszyć **deficyty w przyswojeniu systemu językowego – w aspekcie syntaktycznym i semantycznym**. Wykazały one zgodnie, że uczniowie ci przejawiają różnego rodzaju trudności w budowaniu zdań złożonych i w ujmowaniu związków składniowych w zdaniach. Ze względów komunikacyjnych szczególnie ważne jest, że w tworzonych przez nich opowiadaniach o charakterze narracji występują zaburzenia organizacji. Stwierdzono także uboższą strukturę semantyczną wypowiedzi. Oznacza to, że uczniowie z dysleksją prezentują zaburzenia w organizacji treści wypowiedzi w postaci zniekształceń i opuszczeń istotnych informacji, dotyczących głównie związków przestrzenno-czasowych między zdarzeniami lub bohaterami akcji. Wskazywać to może na deficyt semantyczny w zakresie przetwarzania i organizacji informacji językowych dotyczących relacji przestrzenno-czasowych (Krasowicz – Kupis 1997, 2003, 2004; Bogdanowicz 2002; Borkowska 1998; Miles i Miles 1993).

Podsumowanie

Problemy uczniów z dysleksją rozwojową w sferze fonologicznej rzutują praktycznie na wszystkie składniki systemu językowego i wpływają na komunikowanie się w różnym zakresie. Ograniczone kontakty z pismem a także wysokie prawdopodobieństwo zaburzeń w przyswajaniu języka w okresie przedszkolnym stanowią wysokie czynniki ryzyka dla zaburzeń komunikacji. Dokładne rozpoznanie tych problemów wymaga dalszych, precyzyjnie dopracowanych metodologicznie badań, które pozwoliłyby na rzetelne rozpoznanie właściwości komunikowania się osób z dysleksją.

Rysunek 2 pokazuje jak trudności w czytaniu spowodowane dysleksją ograniczają kontakt z pismem, co z kolei powoduje ograniczenie rozwoju językowego, wtórnie niejako

oddziałując na narastające trudności w czytaniu, spowodowane ograniczonym rozwojem językowym. Brak kontaktu ze słowem pisanym ogranicza rozwój słownictwa, nie utrwała sprawności w posługiwaniu się składnią i morfologią, pozbawia doświadczeń z używaniem języka do różnych celów. Ma to z kolei przełożenie na sprawności semantyczne i pragmatyczne, a to z kolei wpływa na pojawiające się trudności w czytaniu ze zrozumieniem.



Rysunek 2

Dysleksja jako skutek i przyczyna zaburzeń komunikacji językowej.

Można powiedzieć, że skutki dysleksji wykraczają poza fonologię i obejmują sprawności syntaktyczne i semantyczne, powodując problemy między innymi z wykorzystaniem kontekstu. Stąd sprawność czytania pogarsza się z wiekiem. Rozwój umiejętności czytania zależy od interakcji między drogami fonologiczną i semantyczną. Jak wspomniano słabe reprezentacje fonologiczne dyslektyków ograniczają możliwości tworzenia połączeń fonologiczno-ortograficznych. Z tego powodu muszą oni w większym stopniu polegać na

„wspieraniu semantycznym” w czasie czytania. Z kolei z powodu narastających z wiekiem, bardziej uogólnionych problemów w czytaniu osoby z dysleksją mogą tworzyć także nieadekwatne reprezentacje semantyczne, co spowoduje wtórne zakłócenia w tworzeniu związków między semantyką, fonologią i ortografią, co prowadzi do coraz bardziej rozprzestrzenionych trudności w czytaniu i w pisaniu. Te wtórnie zniechęcają do czytania i redukują potrzeby czytelnicze osoby z dysleksją. A zatem w konsekwencji nie tylko nie potrafi ona płynnie czytać ze zrozumieniem, ale także nie lubi tej formy aktywności i jej unika. Ograniczony kontakt z literaturą może mieć negatywne konsekwencje dla kształtowania osobowości i emocji.

Podkreślanie związku dysleksji rozwojowej z mową i językiem ma istotne implikacje dla praktyki, wskazując zarówno drogi poszukiwania dzieci zagrożonych wystąpieniem trudności w czytaniu i pisaniu, przeciwdziałania tym trudnościom, jak i dla diagnozy i terapii dysleksji rozwojowej i zmusza do uwzględniania w szczególny sposób aspektów związanych z mową i językiem.

Bibliografia

- Academy of Orton Gillingham Practitioners and Educators, 2008, www.ortonacademy.org 15.01.2008.
- Bogdanowicz M. (2002) *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz M. (1994) *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu- odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Linea.
- Borkowska A. (1998) *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Drath A.(1959) Dysleksja. *Szkoła Specjalna*. 4-5, s.194 - 201.
- Fletcher i wsp. (2002) Fletcher J.M., Foorman B.R., Boudousquie A., Barnes M.A., Schatschneider C., Francis D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities: a research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 40(1), 27–63.
- Frith U. (1999) Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Krasowicz-Kupis G. (2008) *Psychologia dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis G. (1997, kolejne wydania 2001, 2003) *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa A.Dudek.

- Krasowicz – Kupis G. (2003) Językowe ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji. W: B. Kaja (red.) *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Krasowicz – Kupis G. (2004) *Rozwój świadomości językowej dziecka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Makarewicz R. (2006) *Dysleksja w opinii językoznawcy*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Miles T., Miles E. (1990, 1991, 1993) *Dyslexia: a hundred years on*. Buckingham: Open University Press.
- Miles E., (1995) Can there be a Single Definition of Dyslexia? “*Dyslexia*” *An International Journal of Research and Practice*. 1, 37 - 46.
- Nartowska H. (1980) *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju psychomotorycznego dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Orton Dyslexia Association *Perspectives*. The Bulletin of the Orton Dyslexia Society Research Committee, 1994, 20(5).
- Oszwa U. (1998) *Sprawności językowe w zakresie posługiwania się konstrukcjami przymiłowymi u dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu*. Niepublikowana Praca Doktorska, Uniwersytet Gdański.
- Pennington B.F. (1991) *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological Framework*. New York –London: The Guilford Press
- Sawa B. (1987) *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa: WSiP.
- Scarborough H.S. (1998) Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities: Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors. In: Shapiro B.K. Accardo P., Capute A.J. (red) *Specific reading Disability: A View of the Spectrum*. Tomonium, Maryland: York Press.
- Snowling M.J. (2000, 2001). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sochacka K. (2004) *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Spionek H. (1970, 1985). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Spionek H. (1973, 1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Vellutino F. R. (1979). *Dyslexia: Research and Theory*. Cambridge: MIT Press.