

Codziennosc szkolna dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI)

Fenomen słownego porozumiewania się ludzi wielokrotnie poddawany był refleksji naukowej. Już Arystoteles w *Polityce* pisał, że „człowiek jedyny z istot żyjących obdarzony jest mową”¹. Mariusz Maruszewski w publikacji *Mowa a mózg* stwierdza podobnie:

jedną z najbardziej wyróżniających się cech specyficznych gatunku: człowiek – jest zdolność porozumiewania się językowego².

Analogicznie Jean Aitchison: „tym, co nas najbardziej wyróżnia, jest język”³. Język jest instrumentem służącym realizacji różnych sfer ludzkiej aktywności, to narzędzie komunikacji społecznej, które służy poznawaniu rzeczywistości, wyrażaniu stanów emocjonalnych, wpływaniu na świadomość innych ludzi⁴.

Komunikacja językowa tak dalece przenika naszą codzienność, iż nie zdajemy już sobie z niej sprawy. Renata Grzegorzczkova wyraziła to w następującej konstatacji:

język jest jak powietrze: niezauważalny, używany najczęściej bezrefleksyjnie, ale jednocześnie niezbędny do wszelkiego głębszego kontaktowania się ludzi między sobą, a także wewnętrznego życia i rozwoju człowieka⁵.

Komunikacja słowna profiluje relacje międzyludzkie, modeluje zachowania społeczne, ma potężną moc sprawczą.

Codziennosc osób, których umiejętność językowego porozumiewania się z jakichś powodów się załamała bądź też nigdy nie osiągnęła zadowolającego poziomu rozwoju jest doświadczeniem szczególnie dojmującym. Zakłóceniu ulegają wtedy najistotniejsze funkcje mowy i języka, regulujące zachowania ludzkie: „poznawcza, interakcyjna i grupotwórcza, umożliwiająca socjalizację

¹ Arystoteles, *Polityka*, Wrocław 2005, s.7.

² M. Maruszewski, *Mowa a mózg*, Warszawa 1970, s. 7.

³ J. Aitchison, *Ziarna mowy*, Warszawa 2002, s. 15.

⁴ H. Zgólkowa, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Poznań 1986, s. 11.

⁵ R. Grzegorzczkova, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 12.

jednostki”⁶. Sytuacja ta nieuchronnie prowadzi do stygmatyzacji osób z zaburzeniami mowy oraz ich społecznego wykluczenia⁷.

Prawidłowy rozwój mowy

Od dawna badacze zastanawiali się, jak to możliwe, że już kilkuletnie dziecko,

którego możliwości intelektualne w tym okresie są pod wieloma innymi względami bardzo ograniczone, tak łatwo uczy się języka – struktury o ogromnej złożoności formalnej⁸.

Nie ulega bowiem kwestii, że proces akwizycji języka u zdrowego dziecka przebiega sprawnie i bez zakłóceń, a ono samo nie wkłada weń większego wysiłku⁹. Ponadto procesu tego nie można ani spowolnić, ani zatrzymać¹⁰.

Dziecko podejmuje komunikację z otoczeniem już od pierwszych chwil swego życia. Początkowo zasadniczą formą interakcji stanowią sygnały dźwiękowe, których prymarną funkcją jest komunikowanie stanów organizmu, na przykład radosne kwilenie informuje o komforcie, radości i zadowoleniu, natomiast płacz sygnalizuje ból, dyskomfort, złe samopoczucie¹¹. Z czasem dziecko uczy się, dzięki wzmocnieniom pozytywnym, że sygnały wysyłane w różnych codziennych sytuacjach koncentrują na nim uwagę otoczenia¹². Te pierwsze doświadczenia komunikacyjne, będące elementami komunikacji przedjęzykowej, rozwijają w dziecku poczucie sprawstwa. Dziecko odkrywa, że stanowi ważne ogniwo w skomplikowanym układzie odniesień i relacji w rodzinie.

Z czasem komunikacja językowa dojrzeźwa, przechodząc przez pewne obligatoryjne etapy. Klasyczny wzorzec nabywania języka przedstawił Leon Kaczmarek w pracy *Kształtowanie się mowy dziecka*, wyszczególniając: etap melodii,

⁶ S. Grabias, *Teorie zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012, s. 24.

⁷ Na temat stygmatyzacji i społecznego wykluczenia osób z zaburzeniami mowy zob. B. Sawa, E. Skalska, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990; E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Zielona Góra 2000; także, *Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, Kraków 2008; także, *Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci*, Kraków 2008.

⁸ M. D. S. Braine, *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie. Pierwsza faza*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 60.

⁹ L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006, s. 13.

¹⁰ V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams, *An introduction to language*, Boston 2013, s. 394.

¹¹ P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, s. 11.

¹² B. Sawa, E. Skalska, *Dzieci z zaburzeniami...*, dz. cyt., s. 13.



wyrazu, zdania i swoistej mowy dziecięcej¹³. Podobnie periodyzację rozwoju mowy ujął Paweł Smoczyński, wyodrębniając: pierwszy etap – krzyku i gaworzenia, obejmujący kształtowanie się dźwięku oraz sygnalizacyjnej roli krzyku; drugi etap – przynoszący formowanie się systemu fonologicznego, struktury fonologicznej wyrazu, znaczenia wyrazów, wielkości i struktury słownika oraz składni zdania; trzeci etap – charakteryzujący się rozwojem słownictwa, doskonaleniem się gramatyki i składni zdania, rozwojem semantyki. Przypomnieć należy w tym miejscu także ustalenia Stanisława Skorupki, który w rozwoju mowy wyodrębnił następujące okresy: krzyku, gaworzenia, przyswajania mowy, swoistej mowy dziecięcej oraz mowy ogólnej¹⁴. Badacze zgodnie twierdzą, że dziecko siedmioletnie, rozpoczynające naukę w szkole, ma już w pełni ukształtowany język, co oznacza, że włada narzędziem służącym poznawaniu świata i komunikowaniu się z otoczeniem społecznym¹⁵.

Wymagania szkoły wobec stanu rozwoju języka dziecka są jasno sprecyzowane. Halina Spionek podaje, że

od ucznia rozpoczynającego naukę [...] oczekujemy swobodnego wypowiadania się na bliskie mu życiowo tematy, umiejętności powtórzenia usłyszanego opowiadania, słownego opisu obrazków, powiedzenia z pamięci wierszyka czy też tekstu piosenki¹⁶.

Ponadto

normalnie rozwinięte dziecko w tym wieku powinno mówić pełnymi zdaniami, poprawnie zbudowanymi pod względem gramatycznym, oraz prawidłowo wymawiać wszystkie dźwięki ojczystego języka¹⁷.

Dziecko siedmioletnie potrafi zatem swobodnie wytwarzać teksty ustne.

Warto w tym miejscu omówić w kilku słowach materię tekstów ustnych. Wykładnię tego zagadnienia odnajdujemy w *Tekstologii* Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej. Autorzy dowodzą, iż prymarną cechą tekstów niepisanych jest ich dźwiękowość. Właściwość ta decyduje o tym, czy przekaz ustny jest zrozumiały dla odbiorców oraz czy funkcjonuje w przestrzeni komunikacyjnej zgodnie z intencją nadawcy. Poza dźwiękowością teksty wyrażone w sposób słowny wyróżnia gestyczność, sytuacyjność, dialogowość oraz swoistość form językowych¹⁸. Przedstawiona charakterystyka przekazów werbalnych ukazuje, jak złożoną czynnością jest tworzenie wypowiedzi ustnej. Nie dziwi zatem fakt, iż deficyty w zakresie konstruowania tekstów mówionych

¹³ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.

¹⁴ S. Skorupka, *Obserwacje nad językiem dziecka*, [w:] *Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Językowej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, t. 3, Warszawa 1949, s. 118.

¹⁵ S. Grabias, M. Kurkowski, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2012, s. 15.

¹⁶ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981, s. 154.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2012, s. 99–105.

mogą poważnie zakłócać kontakty społeczne. Zaburzenia porozumiewania się językowego nie tylko utrudniają relacje z innymi ludźmi, ale również mają istotny wpływ na karierę szkolną. Dziecko z deficytami w umiejętnościach słownego wypowiedzania się nie spełnia kryterium dojrzałości szkolnej, co oznacza, że jego egzystencja szkolna jest poważnie zagrożona.

Wokół problematyki SLI

Specyficzne zaburzenie językowe SLI jest jednym z wielu oblicz zaburzeń mowy. Opisuje się je jako

niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia mózgu, upośledzenia słuchu, znacznego ogólnego upośledzenia zdolności uczenia się i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem¹⁹.

Zaburzenie to manifestuje się

powolnym, odbiegającym od normalnego wzorca, rozwojem językowym, które się pojawia, gdy więcej niż jedna część systemu językowego zawodzi²⁰.

Funkcjonowanie szkolne dziecka z SLI, z powodu zakłóceń w obszarze komunikacji językowej, naznaczone jest porażkami i niepowodzeniami. Zdaniem Ewy M. Skorek problem językowy ucznia z SLI uznać należy za „niepożądane zjawisko w życiu dziecka”²¹, które wpływa na osiągnięcia szkolne jednostki nią dotkniętej, a także na przebieg całej drogi życiowej, edukacyjnej i zawodowej²². Dzieci te nie potrafią poprawnie zbudować tekstu ustnego lub tworzą tekst szczątkowy, minimalny, trudny zatem do zinterpretowania. Bywa też tak, że przekaz słowny jest obfity, ale budowany bez uwzględniania reguł syntaktycznych danego języka.

Nabywanie języka przez dzieci z SLI znacząco odbiega od wszelkich znanych modeli periodyzacji rozwoju mowy. Obserwujemy u nich późny start mowy i powolny jej rozwój. Pierwsze słowa pojawiają się dopiero około drugiego roku życia lub znacznie później²³. W praktyce klinicznej spotyka się również dzieci, które pierwsze słowa wypowiadały w czwartym lub piątym roku życia. U dzieci z SLI znacznie wydłuża się etap wypowiedzi jednowyrazowych. Dziecko formułuje wówczas tak zwane holofrazy, czyli pojedyncze słowa pełniące funkcję całego

¹⁹ T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska, *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005, s. 385.

²⁰ G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot 2012, s. 77–78.

²¹ E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie dzieci...*, dz. cyt., s. 7.

²² G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, dz. cyt., s. 78.

²³ L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie...*, dz. cyt., s. 66.



zdania. Brakujące elementy wypowiedzenia uzupełniane są ruchem, mimiką lub gestem. Opóźnia się moment wystąpienia wypowiedzi dwuwyrazowych. Nieprawidłowości językowe obejmują fonologię, morfologię, składnię, leksykę.

Analiza tekstów słownych formułowanych przez dzieci z SLI pozwoliła uchwycić pewne ogólne prawidłowości charakteryzujące ich mowę²⁴:

- problemy z fonologią – zniekształcanie wypowiedzianych głosek, zniekształcanie formy brzmieniowej wyrazów (substytucje, uproszczenia, metatezy, upodobnienia, mutylacje), nieprawidłowy akcent wyrazowy, zaburzenia tempa i rytmu wypowiedzi;
- problemy morfo-składniowe – między innymi trudności z nauką i stosowaniem czasowników, problemy z budową zdań, długotrwałe gramatyczne błędy językowe, zakłócenia w stosowaniu form fleksyjnych (brak odmiany przez liczbę, rodzaj, osobę, czas), nieprawidłowości w stosowaniu reguł składniowych;
- problemy leksykalne – ograniczony zasób słownikowy, kłopoty z przypominaniem sobie wyrazów (na przykład substytucje słów powiązanych semantycznie);
- trudności ze zrozumieniem tekstów słownych;
- problemy pragmatyczne, objawiające się na przykład trudnościami dziecka z włączeniem się do rozmowy prowadzonej przez rówieśników.

Codzienność dziecka z SLI w gronie rówieśników

Grupa rówieśnicza, będąca szczególnym rodzajem grupy społecznej, jest dla każdego dziecka istotnym punktem odniesienia. To w niej dziecko zaspokaja wiele swoich potrzeb. Wśród rówieśników uczy się, między innymi, jak pełnić różne role społeczne oraz socjalizuje się²⁵. Zdrowe dziecko, będąc członkiem określonej grupy społecznej²⁶, pragnie być atrakcyjnym partnerem w relacjach rówieśniczych.

²⁴ Por. Z. Kordyl, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa 1968, s. 248–251; I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979, s. 287–295; U. Z. Parol, *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, Warszawa 1997, s. 150–151; L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie...*, dz. cyt., s. 65–126; G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, dz. cyt., s. 80–85; J. Stasiak, *Wymowa dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [w:] *Język, człowiek, społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2013, s. 827–839.

²⁵ Por. E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami...*, dz. cyt., s. 7.

²⁶ Według Bogdana Wojciszke cechą konstytutywną grupy społecznej jest to, że jej członkowie komunikują się ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają, mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie oraz mają wspólny cel. Por. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 376.



IV. Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności

Koledzy i koleżanki, jak zaznacza Skorek, stanowią bowiem niezwykle cenne źródło zaspokojenia ważnych dla dziecka potrzeb, jak na przykład potrzeby kontaktu z rówieśnikami, potrzeby uznania i znaczenia, potrzeby działania i potrzeby przynależności do grupy²⁷.

Relacje dziecka z SLI z rówieśnikami, z uwagi na problemy z mową, nie rozwijają się w sposób optymalny. Dziecko w grupie doświadcza deprywacji

podstawowych potrzeb [...], takich jak potrzeba bezpieczeństwa (stabilizacji, uwolnienia od strachu i lęku), przynależności i miłości, szacunku do samego siebie, uznania i akceptacji ze strony rówieśników²⁸.

Niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych nieuchronnie prowadzi do zaburzeń w rozwoju osobowości dziecka oraz negatywnie wpływa na jego socjalizację.

Komunikowanie się w grupie jest procesem, który zacieśnia związki pomiędzy wszystkimi jej członkami. Dziecko, które ma problemy z językiem, cierpi, że nie może wyrazić się za pomocą tego narzędzia. Dostrzega poza tym, że to właśnie język jest tym instrumentem, który ma moc profilowania pozycji społecznej poszczególnych członków grupy²⁹.

Badania Skorek jednoznacznie dowiodły, że

dzieciom ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego konwersacja z rówieśnikami sprawia wiele trudności, co ma wpływ na to, jaki stosunek mają do niego rozmówcy³⁰.

Codzienność szkolna dziecka z SLI

Na codzienną rzeczywistość szkolną dziecka składa się nie tylko aktywność w grupie rówieśniczej, ale również uczestniczenie w lekcjach. Jest to kolejne doświadczenie, wymagające od dziecka przystosowania się do nowych warunków, poznania nowego miejsca, nowego nauczyciela, a zwłaszcza konfrontacji z nowymi partnerami.

W szkole, co jest oczywiste, wymagane jest sprawne posługiwanie się językiem. Elżbieta M. Minczakiewicz uważa, że nawet najmłodszy uczeń

powinien posiadać zdolność do wyjaśniania różnego rodzaju zjawisk, relacjonowania przebiegu wielu wydarzeń, komentowania przeczytanych tekstów (na przykład bajki, wiersza, opowiadania) lub oglądanych obrazów (bajki czy filmu) – gdyż – bez umiejętności poprawnego mówienia – umiejętności

²⁷ E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami...*, dz. cyt., s. 9.

²⁸ E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie...*, dz. cyt., s. 49.

²⁹ Por. M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985, s. 70–71; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi*, dz. cyt., s. 376–383

³⁰ E. M. Skorek, *Zaburzenia mowy...*, dz. cyt., s. 22.



będącej niezbędnym wyposażeniem współczesnego człowieka żyjącego w świecie komputeryzacji i informatyzacji – z trudem przychodzi uczniowi opanowanie tak zwanych umiejętności szkolnych. U podstaw nabywanych umiejętności szkolnych leżą bowiem zdolności ucznia w zakresie myślenia, poprawnego mówienia językowo-słownego, a ponadto efektywnego porozumiewania się z otoczeniem, które z dnia na dzień poszerza krąg wymagań i zadań³¹.

Wymagania te niejednokrotnie przerastają możliwości adaptacyjne dziecka z SLI, zmuszając je do wegetacji na peryferiach klasowych. Minczakiewicz stoi na stanowisku, iż uczniowie z nieprawidłową mową często bez trudu bywają rozpoznawani w klasie, czy w grupie rówieśniczej i podlegają procesom stygmatyzacji³². Stąd już bliska droga do wykluczenia z grupy rówieśników.

Badania naukowe potwierdzają³³, że dzieci z SLI narażone są w szkole na triadę problemów: odrzucenie, lekceważenie oraz ignorowanie. Odrzucenie przejawia się jawnymi zachowaniami unikowymi rówieśników. Zdrowe dzieci nie inicjują komunikacji słownej z dzieckiem z SLI. Strategią adaptacyjną dziecka z SLI staje się wówczas samotna zabawa z boku grupy lub przyglądanie się z daleka radosnym konwersacjom kolegów. Lekceważenie dziecka z SLI manifestuje się przerywaniem mu prób wypowiedzi słownych lub niedopuszczaniem go do głosu, czyli tak zwanym „przechwytywaniem” pytania skierowanego bezpośrednio do niego. Inną formą lekceważenia dziecka z SLI jest zwracanie się do niego mową dzieciinną, zdrobniałą, infantylną. Trzeci wariant postępowania rówieśników, określane przez badaczy zjawiska ignorowaniem, przejawia się tym, że dzieci zachowują się tak, jakby dziecko z SLI w ogóle nie istniało. Badacze zauważyli nawet, że

podejmowane przez dzieci z SLI próby nawiązania rozmowy są częściej ignorowane przez rówieśników niż próby normalnie rozwijających się dzieci³⁴.

Dziecko z SLI codziennie doświadcza deprivacji potrzeb psychicznych i społecznych, braku poczucia sukcesu i uznania. Codziennie w ciszy cierpi z powodu utrudnionego kontaktu z otoczeniem, nieugruntowanej pozycji w grupie rówieśniczej, poczucia zagrożenia, braku pewności siebie, rozchwiania emocjonalnego. Jako uczeń klas początkowych, czuje się wyobcowane, zagubione, bezradne i osamotnione³⁵. Dłużej trwający stan napięcia związanego z niezaspokojeniem podstawowych potrzeb psychicznych skutkować

³¹ E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów z zaburzeniami mowy w klasie i grupie rówieśniczej*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych*, red. B. Winczura, Kraków 2013, s. 251–252.

³² Tamże, s. 252–253.

³³ Por. L. B. Leonard, *Specyficzne zaburzenie...*, dz. cyt., s. 222–239; E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami...*, dz. cyt., s. 79–80; E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów...*, dz. cyt., s. 251–268.

³⁴ E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami...*, dz. cyt., s. 22.

³⁵ E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów...*, dz. cyt., s. 253.

może, jak stwierdza Minczakiewicz, niezadowoleniem i frustracją. Z kolei Irena Styczek zwraca uwagę na to, że dzieci z SLI, świadome swoich trudności komunikacyjnych, przeżywają głęboką bezradność w relacjach społecznych. Przykre przeżycia towarzyszące tej bezradności wyrabiają w dziecku z SLI

poczucie mniejszej wartości, nerwowość, nieśmiałość, niepewność i małowartość [...]. Dzieci [...] są niekiedy trudne, bywają zahamowane ruchowo lub nadmiernie pobudliwe; bywają wśród nich dzieci złośliwe i agresywne w stosunku do dzieci od nich młodszych i słabszych, inne unikają kontaktów z otoczeniem³⁶.

Codzienność dziecka z SLI a niepowodzenia szkolne

Dziecko ze specyficznym zaburzeniem językowych znajduje się w grupie dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi lub wręcz kryzysami szkolnymi. Niepowodzenie szkolne, zdaniem Jana Konopnickiego, to „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły”³⁷. Problemy obejmują zwłaszcza naukę czytania i pisanie, które stanowią sztandarowe efekty edukacji wczesnoszkolnej. U dziecka z SLI, doświadczającego codziennych trudności edukacyjnych, kształtuje się postawa niechęci do szkoły i wymagań szkolnych. Niejednokrotnie dzieci z SLI doświadczają wieloroczności, otrzymują bardzo niskie oceny, są najsłabszymi uczniami w klasie.

Niepowodzenia szkolne ucznia z SLI to nie tylko, co już wykazano, problemy w nauce, zakłócenia w sferze emocjonalnej i społecznej czy też niekorzystne relacje koleżeńskie, lecz także, niestety, nieprzychylnie nastawienie nauczycieli do dzieci z dysfunkcją mowy. Na sytuację tę zwraca uwagę Skorek³⁸. Wiele badań potwierdza, że nauczyciele oceniają dzieci z zaburzeniami mowy jako mniej inteligentne i znacznie poniżej ich kompetencji społecznych. Wydaje się więc, że pedagodzy szufladkują dzieci z zaburzeniami mowy według swojego wzorca: zła mowa = zły uczeń. Niezrozumiała mowa dziecka z SLI z pewnością zakłóca relację komunikacyjną ucznia z dydaktykiem. Liczne zniekształcenia płaszczyzny segmentalnej i suprasegmentalnej mogą czynić komunikaty słowne mało czytelnymi lub wręcz całkowicie niezrozumiałymi. Wysiłek potrzebny do zrozumienia takiej wypowiedzi przewyższa bardzo często zdolności percepcyjne nauczyciela. Unika on zatem takich sytuacji, w których musiałby wysłuchiwać zaburzonej mowy, „zwłaszcza, że ma do wyboru – formułowane przez innych uczniów – wypowiedzi płynne, zrozumiałe i przyjemne w odbiorze”³⁹.

³⁶ I. Styczek, *Logopedia*, dz. cyt., s. 288.

³⁷ W. Szlufik, *Niepowodzenia w nauce i ich uwarunkowania*, Częstochowa 1998, s. 9.

³⁸ E. M. Skorek, *Zaburzenia mowy...*, dz. cyt., s. 23.

³⁹ Tamże.



Uwagi końcowe

Specyficzne zaburzenie językowe jest zaburzeniem mowy, które w bardzo dotkliwy sposób okalecza emocje i psychikę dziecka. Dziecko to chce dołączyć do grupy, pragnie opowiedzieć o swoich emocjach, przeżyciach, zainteresowaniach, jednak zaburzona mowa skutecznie mu to utrudnia. Dziecko z SLI zмага się w grupie rówieśniczej, co już podkreślano, nie tylko z własnymi problemami komunikacyjnymi, ale przede wszystkim z niechęcią tych, na których w tym momencie jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego najbardziej mu zależy.

Kompromitacja wobec kolegów, nieprzychylnie nastawienie i reakcje otoczenia, zwłaszcza u progu kariery szkolnej, mogą powodować u dziecka z zaburzeniem mowy zdenerwowanie, rozpacz, obojętność, jak również upokorzenie i poczucie winy, rezygnację z zainteresowań, dążeń i pragnień⁴⁰.

Codzienność szkolna ucznia ze specyficznym zaburzeniem językowym jest wielce traumatyzującym doświadczeniem. Liczne niepowodzenia w nauce, problemy w relacjach z rówieśnikami oraz swego rodzaju obojętność ze strony nauczycieli czynią jego egzystencję przykrą i smutną. Należy zatem szukać drogi wyjścia z tej trudnej sytuacji i wdrożyć postępowanie naprawcze.

Dzieci z SLI bezwzględnie potrzebują wsparcia. Wsparcie to zapewnić powinno w głównej mierze najbliższe otoczenie dziecka, a więc rodzina, wzmacniając wszelkie próby słownego porozumiewania się, stosując rozmaite procedury wspomagające rozwój językowy dziecka, jak na przykład naśladowanie, stymulację zogniskowaną, uczenie w środowisku, modelowanie zachowań językowych, przeróbki wypowiedzi dziecka, wzbogacanie wypowiedzi dziecka w toku konwersacji⁴¹.

Istotne jest, by najbliższe otoczenie, zarówno rodzina, jak i przedszkole czy szkoła, ściśle współpracowało z osobami prowadzącymi terapię dziecka z SLI, ponieważ może to zaowocować lepszym rozumieniem trudności komunikacyjnych dziecka. Poza tym najbliżsi opiekunowie dziecka z pewnością zostaną poinformowani w jaki sposób w codziennych zdarzeniach interakcyjnych mogą wspomagać rozwój językowy dziecka z SLI.

Na koniec należy podkreślić, jak bardzo ważnym ogniwem w otoczeniu dziecka jest sam nauczyciel. Od jego postawy wobec chorego ucznia zależy bardzo wiele. Pedagog ma moc dyskretnego wpływu na postawy rówieśników wobec ucznia z SLI oraz jest w stanie ukazać grupie rówieśników potencjał dziecka z SLI. Może dla przykładu projektować takie sytuacje wychowawcze, by dziecko z SLI miało szansę zaciekać swoich rówieśników swoimi pasjami, zainteresowaniami, talentami, których mu nie brak. To właśnie nauczyciel może sprawić, że język nie stanie się jedyną kategorią oceny dziecka.

⁴⁰ Tamże, s. 21.

⁴¹ Por. L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie...*, dz. cyt., s. 264–272.



Bibliografia

- Aitchison J., *Ziarna mowy*, PIW, Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Polityka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005.
- Braine M. D. S., *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie. Pierwsza faza*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, tłum. Z. Babska [i in.], PWN, Warszawa 1980.
- Fromkin V., Rodman R., Hyams N., *An introduction to language*, Cengage Learning, Boston 2014.
- Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G., *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Grabias S., Kurkowski M., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Grzegorzczkowska R., *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa 2007.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
- Kordyl Z., *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa 1968.
- Krasowicz-Kupis G., *SLI i inne zaburzenia językowe*, GWP, Sopot 2012.
- Leonard L. B., *SLI. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, GWP, Gdańsk 2006.
- Łoback P., *Polska fonologia dziecięca*, Energeia, Warszawa 1996.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolne*, WSiP, Warszawa 1985.
- Maruszewski M., *Mowa a mózg*, PWN, Warszawa 1970.
- Minczakiewicz E. M., *Sytuacja szkolna uczniów z zaburzeniami mowy w klasie i grupie rówieśniczej*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych*, red. B. Winczura, Impuls, Kraków 2013.
- Parol U. Z., *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, WSiP, Warszawa 1997.
- Sawa B., Skalska E., *Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990.
- Shugar G. W., Smoczyńska M., *Badania nad rozwojem języka dziecka*, tłum. Z. Babska [i in.], PWN, Warszawa 1980.
- Skorek E. M., *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000.
- Skorek E. M., *Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, Impuls, Kraków 2008.
- Skorek E. M., *Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci*, Impuls, Kraków 2008.
- Skorupka S., *Obserwacje nad językiem dziecka*, [w:] *Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Językowej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, t. 3, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1949, s. 116–144.
- Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład im. Ossolińskich, Łódź 1955.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1981.
- Styczek I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1979.
- Szlufik W., *Niepowodzenia w nauce i ich uwarunkowania*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1998.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2003.
- Zgólkowa H., *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1986.



Everyday school life of children with specific language impairment (SLI)

Abstract: In this article the author raises the problem of everyday school life of children with specific language impairment (SLI), marked by social exclusion. Specific language impairment is defined today as improper language acquisition by children who were not diagnosed with brain structure damage, hearing impairment or impairment of learning processes. The children were not also devoid of contacts with the surrounding. SLI affects approximately 7% of the population of children. The daily life of children with SLI because of the difficulty with verbal communication is marked by permanent stress, deprivation of basic psychological needs, rejection by peers and lack of support from teachers. Children with SLI experience in educational numerous setbacks, which translates into lack of success at school and exclusion from the peer group. The author suggests a solutions that could help to improve the situation of student with SLI.

Keywords: peer group, school failure, SLI, specific language impairment, social exclusion

Słowa kluczowe: grupa rówieśnicza, niepowodzenia szkolne, SLI, specyficzne zaburzenie językowe, wykluczenie społeczne

