

PORADNIK JĘZYKOWY

2

(811)

2024



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKLAD 200 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

2

(811)

2024

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

KOLEGIUM REDAKCYJNE

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Monika Kresa (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapiień, prof. dr hab. Radosław Pawelec, dr Marta Piasecka

RADA REDAKCYJNA

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (przewodnicząca, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa),
prof. dr hab. Stanisław Dubisz (Warszawa),
prof. dr hab. Alla Kozhinowa (Mińsk – Białoruś),
prof. dr hab. Ałła Krawczuk (Lwów – Ukraina),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Warszawa),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančiková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Héléne Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Aleksandra Żurek-Huszcz

Redaktor naukowy zeszytu

dr Marta Piasecka

Redaktor językowy

Anna Sośnicka

Tłumacz

Marta Falkowska

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl
Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo afiliowane przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Czasopismo jest rejestrowane na listach ERIH i ICI Journals Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google, EBSCO

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

Publikacja online jest bezpłatna. Wszystkie artykuły wydawane są na zasadzie wolnego dostępu
i na licencji CC BY 4.0 (Creative Commons – Uznanie autorstwa),
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>.

Przesłanie artykułu do recenzji oznacza zgodę na jego udostępnienie na tej licencji

Wydawanie czasopisma w latach 2022–2024 jest dofinansowane przez Ministra Edukacji i Nauki
w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (umowa nr RCN/SP/0607/2021/1)

Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego
pochodzących z Funduszu Promocji Kultury

Publikacja dofinansowana ze środków Uniwersytetu Warszawskiego

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2024

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 6,1. Ark. druk. 5.4. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

- Prowadzenie efektywnej terapii logopedycznej bez poznania mechanizmów zaburzenia i jego wpływu na funkcjonowanie komunikacyjne dziecka nie jest możliwe. W wielu przypadkach to dopiero analiza zachowań w tym zakresie, a zwłaszcza występujących w nich nieprawidłowości, pozwala na ustalenie uwarunkowań zaburzeń. Warto więc łączyć z badaniami ilościowymi (test) próby jakościowe (logopedyczne badanie całościowe).
- Rozwój wiedzy o dysleksji u dzieci skupiał się na skutkach zaburzenia, a nie na rozumieniu procesu, który do niego prowadzi. Znacząco wpłynęło to na model diagnozy i zbyt późne rozpoczynanie terapii, nasilające trudności edukacyjne dzieci z dysleksją. Wiedza neurobiologiczna pozwala rozumieć powiązania dysleksji z innymi zaburzeniami oraz mechanizmy jej rozwoju od wczesnych etapów życia.
- Ocena umiejętności nazywania emocji jest ważna z punktu widzenia logopedii. Rozpoznawanie i rozumienie emocji oraz ich nazywanie sprawia trudność wielu dzieciom z zaburzeniami neurorozwojowymi. Tworzenie polskich prób mających na celu ocenę tej ostatniej umiejętności w warunkach testowych jest konieczne, choć stanowi spore wyzwanie.
- W ostatnich latach rozpowszechniła się wśród młodych osób tendencja do modyfikowania palatalności spółgłosek: [c], [z], [tɕ], [d͡z], które przypominają spalatalizowane sybilanty zębowe: [sʲ], [zʲ], [tʲsʲ], [d͡zʲ] lub dźwiękowe: [ʃ], [ʒʲ], [tʃʲ], [d͡ʒʲ] oraz spółgłoski prawie zupełnie zdepalatalizowane. Wbrew wcześniejszym doniesieniom okazuje się, że zjawisko występuje w wymowie nie tylko kobiet, lecz także mężczyzn.
- Terminologia logopedyczna stale ewoluuje wraz z intensywnym rozwojem logopedii w ostatnich dziesięcioleciach. Badania nad tą terminologią pozwolą zidentyfikować nazewnictwo aktualnie wykorzystywane, terminy już nieaktualne lub o zmienionym znaczeniu, a także nowe jednostki leksykalne.

Słowa kluczowe: zespół Landaua-Kleffnera – mózgowo zaburzenia rozwoju mowy i języka – kliniczna diagnoza logopedyczna – badanie jakościowe i ilościowe – dysleksja – diagnoza dymensjonalna – ADHD – zespół Aspergera – współwystępowanie zaburzeń – ASD – nazywanie emocji – emocje – diagnoza logopedyczna – polskie sybilanty dźwiękowo-palatalne – różnicowanie wymowy – zaburzenia artykulacji – zmiany fonetyczne w języku polskim – uwarunkowania wymowy – terminologia logopedyczna – język specjalistyczny – leksykologia – badanie ankietowe.

SPIS TREŚCI

BIOGRAMY I WSPOMNIENIA

<i>Wanda Decyk-Zięba: Docent Roxana Teresa Sinielnikoff (1927–2024)</i>	7
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Marlena Kurowska: Diagnoza logopedyczna dziecka z zaburzeniami w rozwoju mowy i języka uwarunkowanymi padaczką. Studium przypadku</i>	11
<i>Marta Korendo: Dymensjonalne podejście w diagnozie dysleksji</i>	26
<i>Elżbieta Sadowska: Badanie umiejętności nazywania emocji przez dzieci jako wyzwanie dla logopedy</i>	35
<i>Beata Ciecierska-Zajdel: Biologiczne uwarunkowania modyfikacji wymowy polskich sybilantów dźwiękowo-palatalnych przez młodych dorosłych</i>	44
<i>Joanna Zawadka, Alicja Karsznia-Sobczak: Ocena wybranej terminologii logopedycznej w świetle badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów logopedii oraz logopedów praktyków</i>	60

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Renata Rusin Dybalska: 100 lat czeskiej polonistyki</i>	74
--	----

KRONIKA TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

<i>Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska: Jubileusz 10-lecia „Dialogu pokoleń”</i>	79
---	----

CONTENTS

BIOGRAPHICAL NOTES AND REMINISCENCES

<i>Wanda Decyk-Zięba</i> : Docent Roxana Teresa Sinielnikoff (1927–2024)	7
--	---

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Marlena Kurowska</i> : Speech therapy diagnosis of a child with epilepsy-induced speech and language development disorders: A case study	11
<i>Marta Korendo</i> : Dimensional approach to dyslexia diagnosis	26
<i>Elżbieta Sadowska</i> : Emotion naming in children as a research challenge for speech therapists	35
<i>Beata Ciecierska-Zajdel</i> : Biological determinants of the modified pronunciation of Polish alveolo-palatal sibilants in young adults	44
<i>Joanna Zawadka, Alicja Karsznia-Sobczak</i> : Selected speech therapy terms assessed in light of a survey among students and practitioners	60

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Renata Rusin Dybalska</i> : A centenary of Polish studies in the Czech Republic	74
--	----

CHRONICLE OF TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA (SOCIETY FOR LANGUAGE CULTURE)

<i>Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska</i> : The 10 th anniversary of the initiative „Dialog pokoleń” (“Dialogue of generations”)	79
---	----

Wanda Decyk-Zięba

Uniwersytet Warszawski

wdecyk@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-4301-5491

DOI: 10.33896/PorJ.2024.2.1

DOCENT ROXANA TERESA SINIELNIKOFF (1927–2024)



(Fot. archiwum prywatne)

Roxana (Loka) Sinielnikoff urodziła się 20 grudnia 1927 roku w Louvain (Belgia), gdzie studiowali jej rodzice, zmarła 13 lutego 2024 r. w Warszawie. Dzieciństwo i lata szkolne spędziła w Skarżysku. Uczyła się u sióstr zakonnych. Jako nastolatka, w czasie okupacji, by uniknąć wywiezienia na roboty do Niemiec, pracowała w fabryce amunicji. Studia na polonistycie warszawskiej rozpoczęła w 1947 r., tytuł magistra filozofii w zakresie filologii polskiej uzyskała pięć lat później¹, a stopień doktora – w 1961; habilitowała się w roku 1979. Po ukończeniu studiów (1951) została zatrudniona na stanowisku młodszego asystenta w Zakładzie Języka Polskiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie, a po jej rozwiązaniu w roku 1956 rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Warszawskim.

W latach 1962–1963 pracowała na stanowisku docenta Uniwersytetu w Greifswaldzie, w latach 1969–1971 była wykładowcą języka polskiego na Uniwersytecie im. Łomonosowa w Moskwie. Po powrocie do kraju przejęła kierownictwo nad polonistyką białostocką (jej poprzedniczką na tym stanowisku była prof. Danuta Buttlerowa), funkcjonującą wówczas w ramach Zakładu Filologii Polskiej Filii UW². W latach 1978–1981 była wicedyrektorem Instytutu Języka Polskiego UW. W 1983 r. została docentem, do przejścia na emeryturę pracowała w Zakładzie Historii Języka Polskiego i Dialektologii UW³.

¹ O czasach studenckich por. R. Sinielnikoff, *Moje życie i studia na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1947–1952*, „Prace Filologiczne” 2016, t. 69, s. 13–39.

² Por. K. Korotkich, *40 lat minęło – dojrzałość białostockiej polonistyki*, „Nasz Uniwersytet. Pismo Uniwersytetu w Białymstoku”, nr 12 (19), marzec 2010, s. 14. Online: <https://uw.edu.pl/universytet/dzialalnosc-wydawnicza/archiwum-nasz-universytet>.

³ O działalności naukowej, organizacyjnej, popularyzatorskiej i pracy dydaktycznej doc. dr hab. R. Sinielnikoff pisały: B. Taras (*Sylwetka naukowa Docent Roxany Sinielnikoff*, „Poradnik Językowy” 1996,

Jej zainteresowania naukowe dotyczyły kilku obszarów językoznawstwa: słowotwórstwa, semantyki, składni i stylistyki.

W badaniach historycznojęzykowych za podstawową uznawała relację z jednej strony pomiędzy językiem twórcy (pisarza, poety) a jego życiorysem (doświadczeniem) językowym, z drugiej zaś – pomiędzy językiem a zmieniającą się rzeczywistością. W recenzji książki B. Bartnickiej *O języku Henryka Rzewuskiego* pisała:

Język każdego człowieka, a pisarza w szczególności, zdeterminowany jest przez epokę, w której przyszło mu żyć, środowisko społeczne, do którego należy, wykształcenie, jakie odebrał, ale także przez szereg czynników właściwych mu już niezależnie od innych uwarunkowań. Należą tu jego zainteresowania – najróżniejsze: od polityki do sportu, jego postawa wobec języka: konserwatywna lub preferująca to, co nowe, umiejętność obserwacji życia we wszelkich jego przejawach, a przede wszystkim umiejętność oblekania swoich myśli we właściwą formę.

Do badacza zaś należy dostrzeżenie tego, co dla danego pisarza jest charakterystyczne, co stanowi z jednej strony dokument epoki, a z drugiej ukazuje osobowość, niepowtarzalność twórcy („Poradnik Językowy” 1997, z. 7, s. 64).

Debiutowała na łamach „Poradnika Językowego” artykułem *O tzw. narzędniku porównawczym w twórczości poetyckiej Juliana Tuwima* (1958, z. 9, s. 429–445)⁴. Językowi J. Tuwima poświęciła kilka artykułów naukowych i pracę doktorską pt. *Ze studiów nad językiem Juliana Tuwima*, która została wydana w 1968 r. w wydawnictwie Ossolineum. Z autorów dawnych szczególnie bliski był Jej Łukasz Górnicki. Leksyki w *Dworzaniu polskim* dotyczyła praca magisterska napisana przez Nią pod kierunkiem prof. W. Doroszewskiego, jak i opublikowane studia (o nazwach pojęć czy oboczności *dzierżeć/trzymać*); do tomu *Teksty staropolskie. Analizy i interpretacje* (Warszawa 2003) przygotowała opracowanie *Żywota św. Błażeja*. Cykl Jej publikacji dotyczących języka artystycznego zamyka tekst *Konwencjonalne użycie nazw kolorów w języku potocznym i polszczyźnie literackiej* („Poradnik Językowy” 2010, z. 9, s. 21–33).

Zwieńczenie prowadzonych przez dr Roxanę Sinielnikoff badań kontrastywnych z zakresu słowotwórstwa i semantyki stanowiła opublikowana w 1983 r. rozprawa habilitacyjna pt. *Formacje z sufiksem -izna w języku polskim na tle słowiańskim* (Warszawa 1983), oparta na bogatym materiale historycznym i współczesnym.

z. 9, s. 2–4) i E. Niemczuk-Weiss (*Jubileusze w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego*, „Poradnik Językowy” 1988, z. 8, s. 551–553). W obu publikacjach zostały podane szczegółowe informacje bibliograficzne.

⁴ Łącznie w „Poradniku Językowym” opublikowała 139 pozycji, zob. <https://poradnik-jezykowy.uw.edu.pl/author/489>.

Osobne miejsce w Jej dorobku zajmują podręczniki z gramatyki opisowej języka polskiego, gramatyki historycznej i prace metodyczne, o których popularności świadczą liczne wznowienia. Są wśród nich podręczniki przede wszystkim dla szkół wyższych, nauczycieli, jest też podręcznik dla klasy 6 szkół dla pracujących. Były to w większości publikacje współautorskie. Zdobyte doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego zaowocowało dwiema publikacjami: napisanym wspólnie z Barbarą Bartnicką *Słownikiem podstawowym języka polskiego dla cudzoziemców* (ostatnie wydanie: 1999) i z Ewą Prechitko *Wzorami listów polskich* (ostatnie wydanie: 2005).

Doc. R. Sinielnikoff zajmowała się także popularyzacją wiedzy o języku wśród nauczycieli i młodzieży w ramach akcji odczytowej Towarzystwa Kultury Języka. W roku 1979 podjęła trwającą ponad 20 lat (do roku 2003) współpracę z „Poradnikiem Językowym”, na podstawie informacji prasowych (w szczególności kącików poprawnościowych) prowadziła rubrykę pt. *Co piszą o języku?*. Interesowała się językiem nauk ścisłych i technicznych, aktywnie uczestniczyła w pracach Międzynarodowej Organizacji Unifikacji Neologizmów Terminologicznych, m.in. recenzowała wydany przez MOUNT *Słownik angielsko-polski: finanse. English-Polish dictionary: finances* (oprac. zbiorowe, pod ogólnym kierownictwem Z. Stoberskiego, wyd. 2, 2001).

Wielokrotnie otrzymywała nagrody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, za wybitne zasługi dla rozwoju nauki polskiej została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Przez wszystkie lata pracy wiele czasu poświęcała dydaktyce – prowadziła ćwiczenia, wykłady, konwersatoria, seminaria magisterskie z gramatyki opisowej i gramatyki historycznej języka polskiego oraz z historii języka polskiego. Swoje umiejętności dydaktyczne wspierała doskonałym przygotowaniem metodycznym. Wypromowała dwóch doktorów – pod Jej kierunkiem napisały swoje rozprawy doktorskie Teresa Zduńczyk (*Polskie nazwy kalendarzowe w XVI wieku*) i Barbara Taras (*Staropolskie zdania pytajne wprowadzane przez partykuły*) – oraz kilkudziesięciu magistrów.

Docent dr hab. Roxana Sinielnikoff była osobą o niezwykłym uroku osobistym i wielkiej wrażliwości. Bardzo troszczyła się o swoich bliskich – babcię (jak mówiła: „babunię”), mamę i rodzinę córki – oraz przyjaciół. Kochała zwierzęta. Nie zabiegała o zaszczyty. Lubiła odwiedziny, pogawędki odbywały się przy aromatycznej, parzonej w imbryku herbacie, podawanej w stylowych filiżankach, czasami z odrobiną konfitur, które przyrządzała razem z córką Dorotą. W Jej domu herbata smakowała inaczej, a trudne sprawy, o których zawsze można było porozmawiać z p. Docent, stawały się prostsze i łatwiejsze do rozwiązania. Ze wzruszeniem opowiadała o swo-

ich mistrzach – profesorach Stanisławie Słońskim, Halinie Konecznej, Witoldzie Doroszewskim i Bronisławie Wieczorkiewiczu – o swojej przyjaźni z Barbarą Bartnicką, Haliną Rybicką i Marią Przychodzińską, koleżanką ze szkoły w Skarżysku, i losach swojej rodziny. Wierzyła – mimo zawirowań życiowych – że więcej jest ludzi dobrych i serdecznych niż złych i obojętnych.

Żywo interesowała się sprawami macierzystej uczelni i losami swoich wychowanków. Uczestniczyła – dopóki pozwalało Jej na to zdrowie – w corocznych spotkaniach pracowników naszego Zakładu.

Wraz z Nią odeszła też częśćka i naszej historii – historii Jej przyjaciół, współpracowników i uczniów.

Marlena Kurowska

Uniwersytet Warszawski

m.kurowska5@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7582-108X

DOI: 10.33896/PorJ.2024.2.2

DIAGNOZA LOGOPEDYCZNA DZIECKA Z ZABURZENIAMI W ROZWOJU MOWY I JĘZYKA UWARUNKOWANYMI PADACZKĄ. STUDIUM PRZYPADKU

1. WPROWADZENIE

Głównym celem logopedycznego postępowania diagnostycznego jest rzetelna ocena umiejętności komunikowania się badanej osoby. Proces ten jest ukierunkowany na rejestrację i precyzyjny opis charakterystycznych objawów językowych i pozajęzykowych pacjenta, a następnie określenie ich wzajemnego powiązania i przyczyn je wywołujących. Jak się okazuje w wielu przypadkach, to dopiero analiza tych zachowań, a zwłaszcza występujących w nich nieprawidłowości, pozwala na ustalenie uwarunkowań zaburzeń (Przybysz-Piwkova 1991). Ważne jest przy tym dążenie do formułowania diagnozy pozytywnej, w której rejestruje się wszelkie przejawy porozumiewania się, nawet te rozwinięte tylko w nieznacznym stopniu (Grabias 2001: 36; Paluch, Drewniak-Wołosz, Mikosza 2003). Podjęte działania diagnostyczne ma doprowadzić do rozpoznania nieprawidłowości w postaci konkretnej jednostki w odwołaniu do obowiązującej (wybranej) klasyfikacji zaburzeń¹. Wnikliwość i wieloaspektowość przeprowadzonego postępowania diagnostycznego pozwala na zbudowanie indywidualnego – dostosowanego do potrzeb i możliwości pacjenta – planu usprawniania. Bardzo często, szczególnie w złożonych przypadkach, tzn. gdy ma miejsce powiązanie wielu przyczyn i skutków, rozstrzygnięcie diagnostyczne podlega weryfikacji w działaniach terapeutycznych (Emiluta-Rozya 2002; Kurowska 2015).

¹ Wybór ten zależy od resortu (zdrowia lub oświaty), w którym zatrudniony jest logopeda, a także od ośrodka, w którym zdobywał wykształcenie.

2. CAŁOŚCIOWE BADANIE LOGOPEDYCZNE

U prezentowanego dziecka konieczna była ocena rozumienia mowy i wszystkich przejawów czynnego komunikowania się oraz sprawdzenie anatomicznych, funkcjonalnych i społecznych uwarunkowań jego rozwoju. Dlatego też zastosowano całościowe badanie logopedyczne, które składało się z następujących części: 1. wywiadu z rodzicami dziecka, 2. nawiązania kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, 3. analizy badań specjalistycznych, 4. prób szczegółowych sprawdzających struktury językowe o różnym poziomie złożoności oraz 5. prób sprawdzających podstawy biopsychiczne opanowania mowy i języka (Styczek 1979; Emiluta-Rozya 2002, 2013). W badaniu przyjęto założenie, że głośnie wypowiedzenie przez dziecko adekwatnych form dowodzi ich rozumienia. Natomiast gdy dziecko nie mówi wcale lub jego wypowiedzi są w znacznym stopniu zniekształcone, konieczne jest oddzielne badanie rozumienia (Emiluta-Rozya 2013: 11). Badania szczegółowe obejmowały więc: wypowiadanie i rozumienie nazw pojęć należących do różnych kategorii znaczeniowo-gramatycznych (rzeczowników, czasowników, przymiotników, przymków); wypowiadanie i rozumienie rzeczowników (w liczbie pojedynczej i mnogiej) z alternacjami tematowymi; tworzenie narracji (opowiadania na podstawie 5-elementowej historyjki obrazkowej *Kot*). Badanie podstaw biopsychicznych składało się z oceny: budowy i sprawności aparatu artykulacyjnego, funkcjonowania słuchu fonemowego, kinestezji artykulacyjnej, pamięci słownej.

Na podstawie zebranego materiału dokonano również analizy dźwięków języka polskiego realizowanych przez chłopca. Wypowiedzi dziecka zostały zapisane na nośniku audio, następnie przetranskrybowane i zanalizowane.

W formule całościowego badania logopedycznego możliwe jest dostosowanie przebiegu postępowania do możliwości i potrzeb dziecka. Informacje na temat badanego zebrane w wywiadzie oraz na etapie nawiązywania bezpośredniego kontaktu z dzieckiem pozwalają na poznanie z jednej strony jego potencjału, a z drugiej – jego ograniczeń rozwojowych, które należy uwzględnić w strukturze prób. Analiza materiału uzyskanego w badaniu ma charakter jakościowy i subiektywny. Powstaje studium danego przypadku – indywidualna ocena logopedyczna stopnia rozwoju kompetencji językowej, komunikacyjnej, poznawczej danej osoby (Grabias 2012: 52).

3. WYWIAD Z RODZICAMI – POZNANIE HISTORII ROZWOJU DZIECKA

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z rodzicami dziecka można było wskazać pewne fakty istotne dla procesu diagnozy. Dziecko urodziło się z drugiej, pra-

widłowo przebiegającej ciąży, siłami natury. Po porodzie jego stan został oceniony na 10 pkt w skali Apgar. Rozwój psychoruchowy przebiegał jednak nieharmonijnie. W zakresie rozwoju motoryki odnotowano obniżone napięcie mięśniowe. Poszczególne umiejętności: siadanie, raczkowanie, wstawanie, chodzenie pojawiały się z dwu-/trzymiesięcznym przesunięciem. Z kolei w rozwoju komunikacji werbalnej rejestrowano większe opóźnienie. Piotr² gaworzył o czasie, tzn. około 5.–6. m. ż., ale pierwsze wyrazy: *mama, tata, daj* wypowiadał w wieku około 1;6 roku³. Dalszy rozwój słownika przebiegał bardzo powoli. Chłopiec zaczął budować proste zdania dopiero w 4. r. ż. Rodzice pod koniec 2. r. ż. dziecka podjęli działania stymulujące i usprawniające w zakresie rozwoju motoryki i kompetencji językowej.

W chwili badania chłopiec miał ukończoną pierwszą klasę szkoły podstawowej. Rodzice wskazywali na znaczne trudności syna w zakresie rozumienia mowy i wypowiedzania, w przyswojeniu podstawowych umiejętności szkolnych: czytania, pisanie oraz liczenia. U Piotra występowała lateralizacja lewostronna. Na podstawie orzeczenia o afazji chłopiec funkcjonował w systemie edukacji jako uczeń niepełnosprawny (Dz.U. 2020, poz. 1309).

4. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ SPECJALISTYCZNYCH

To właśnie trudności w rozwoju mowy i języka zaniepokoiły rodziców i skłoniły ich do pogłębionej diagnostyki. Pierwsze konsultacje medyczne przeprowadzono w zakresie funkcjonowania słuchu fizycznego. W badaniu audiologicznym w 3. r. ż. wykluźcono niedosłuch. Od 4. r. ż. dziecko było objęte opieką neurologiczną. U chłopca wykonano wnikliwą diagnostykę. W badaniu neuroobrazowym MRI mózgu wykryto „wzdłuż rogów tylnych komór bocznych obszary niedokończonej mielinizacji lub też obszary niedotlenieniowe z okresu okołoporodowego”. Z kolei w badaniu EEG zarejestrowano zmiany zlokalizowane „w okolicy skroniowo-ciemieniowo-potylicznej obustronnie z wybitną przewagą strony lewej – zwłaszcza lewej skroni”. Na podstawie otrzymanych wyników rozpoznano u chłopca zespół Landaua-Kleffnera⁴. Wdrożono leczenie farmakologiczne. Pierwsze napady padaczkowe pojawiły się u dziecka w wieku 7;5 lat.

² Imię dziecka zostało zmienione.

³ Oznaczenie wieku: rok; liczba miesięcy.

⁴ Dane uzyskane za zgodą rodziców dziecka na podstawie dokumentacji udostępnionej przez placówkę medyczną, której pacjentem był Piotr. Cytaty pochodzą z przekazanej dokumentacji medycznej.

Badania kontrolne wykonywano systematycznie. Wyniki wskazywały na poprawę stanu zdrowia chłopca.

U Piotra przeprowadzono również badania psychologiczne. Rozwój umysłowy chłopca został oceniony jako prawidłowy, przeciętny.

5. WNIOSKI

Rozwój mowy i języka przebiegał u chłopca od wczesnego okresu życia nieprawidłowo. Nie obserwowano nagłego zatrzymania tego procesu ani też jego regresu⁵. Zatem wydawało się, że u chłopca występuje zaburzenie mowy i języka o charakterze rozwojowym. Wyniki badań specjalistycznych wskazywały na uwarunkowanie ośrodkowe. Nieprawidłowości dotyczyły obszarów anatomicznych ośrodkowego układu nerwowego odpowiedzialnych za kształtowanie się językowych podstaw organiczno-funkcjonalnych (Szeląg 2000). Rejestrowana u chłopca lateralizacja lewostronna mogła być przejawem procesów kompensacyjnych wobec zmian strukturalno-funkcjonalnych dotyczących przede wszystkim lewej półkuli mózgu, ujawnionych w badaniach MRI i EEG (Mroziak 1992; Maryniak 2000).

6. CAŁOŚCIOWE BADANIE LOGOPEDYCZNE. PRZEBIEG BADANIA

Badanie zostało przeprowadzone u Piotra, kiedy miał 9;4 lat. Odkonano sześć spotkań. Każde z nich trwało około 45–60 minut.

7. MATERIAŁ JĘZYKOWY

W badaniu wykorzystano materiał obrazkowy i językowy z opracowań: *Od obrazka do słowa* H. Rodak, D. Nawrockiej (1993), *Ćwiczenia usprawniające aktualizację wyrazów w mowie osób z afazją* oraz *Usprawnianie rozumienia u osób z afazją. Zbiór ćwiczeń* B. Strachalskiej (2002, 2016), *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym* D. Emiluty-Rozya (2013). Do wywołania narracji wykorzystano 5-elementową historię obrazkową *Kocur Bruno z Opowiadań o zwierzętach – historyjek obrazkowych*

⁵ A właśnie w ten sposób najczęściej objawia się zespół padaczkowy rozpoznany u Piotra. Dzieci z zespołem Landaua-Kleffnera na początku rozwijają się na ogół prawidłowo i nagle tracą umiejętności komunikacyjne, werbalne (Michałowicz, Jóźwiak 2001).

(VisoDidac). Próba wyrazowa w badaniu słuchu fonematycznego została przeprowadzona na podstawie *Kart do ćwiczenia słuchu fonemowego* (pwn.pl.). W próbie literowej zastosowano *Klocki Logo B. Ročławskiego*. Próbę pamięci słownej wykonano z użyciem fotografii z pomocy *Ładnie mówię głoski SZ, Ź, CZ, DŹ. Gry słowno-obrazkowe wspomagające prawidłową wymowę głosek: SZ, Ź, CZ, DŹ*. autorstwa A. Płusajskiej-Otto.

8. WYPOWIADANIE I ROZUMIENIE NAZW POJĘĆ NALEŻĄCYCH DO RÓŻNYCH KATEGORII ZNACZENIOWO-GRAMATYCZNYCH: RZECZOWNIKÓW, CZASOWNIKÓW, PRZYMIOTNIKÓW, PRZYIMKÓW

Badanie szczegółowe rozpoczęto od próby najłatwiejszej dla chłopca, polegającej na nazywaniu desygnatów przedstawionych na ilustracjach. Sprawdzano słownictwo związane z najbliższym otoczeniem dziecka, z jego życiem codziennym. Materiał składał się z: 80 rzeczowników w formie mianownika liczby pojedynczej lub mnogiej, 55 czasowników w formie 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, 51 przymiotników w formie mianownika liczby pojedynczej lub mnogiej, 7 przyimków: *na, nad, pod, obok, przed, za, w* (w wyrażeniach przyimkowych lokatywnych określających położenie piłki względem szafy).

W poszczególnych kategoriach chłopiec użył prawidłowo pod względem znaczenia i realizacji formy dźwiękowej: 55 rzeczowników (68,75%), np.: *dzidziuś, trąbka, farby*; 21 czasowników (38,2%), np.: *pije, śpiewa, bawi się*; 23 przymiotniki (45,1%), np.: *zielony, brązowy, smutny, czyste* oraz 2 wyrażenia przyimkowe (28,6%): *na szafie, w szafie*.

Kolejna grupa wypowiedzi została zrealizowana z prawidłowym znaczeniem, ale ze zniekształceniem struktury i brzmienia: rzeczowniki – 19 (23,75%), czasowniki – 8 (14,5%), przymiotniki – 4 (7,8%). Przede wszystkim były to nieprawidłowości w formie substytucji, deformacji – często w postaci dźwięków pośrednich, redukcji grup spółgłoskowych, metatez.

W realizacji próby występowały u chłopca trudności w aktualizacji właściwej, oczekiwanej formy. Wówczas pojawiały się wyrazy o szerszym znaczeniu lub też opis, omówienie obrazka, np. *chłopiec silny – chłopiec słaby (jeden ma patyk, a jeden cien-zal), za szafą (piłka jest trochę schowana), przed szafą (jest blisko), pod szafą (na dole), nad szafą (na górze)*. W tej kategorii było: 5 rzeczowników (6,25%), 21 czasowników (38,2%), 24 przymiotniki (47,1%), 4 wyrażenia przyimkowe (57,1%). Pojawiły się też wypowiedzi nieprawidłowe w danym kontekście – były to nazwy bardzo zniekształcone, persewerowane z poprzednich zadań lub odpowiedź *nie wiem*. I tu: rze-

czownik – 1 (1,25%), np. *krokodyl* zrealizowany jako *nie wiem*; czasowniki – 5 (9,1%), np. *nalewa (lewa)*, *przelewa (lewa)*⁶; wyrażenia przyimkowe – 3 (42,6%)⁷.

W przypadku realizacji nazw innych od oczekiwanych lub też nieprawidłowych sprawdzałam u chłopca rozumienie danych form. Okazało się ono jeszcze nieukształtowane w zakresie czasowników z przedrostkami i wyrażen przyimkowych z przyimkami: *za*, *przed*, *obok*.

Wyniki otrzymane w próbie wskazały, że najtrudniejsze pod względem realizacji znaczeń były czasowniki, przymiotniki i wyrażenia przyimkowe. Poziom trudności zależała od częstotliwości występowania danych form w otoczeniu dziecka. Lepiej utrwalone były nazwy konkretnych przedmiotów, zdarzeń, rutynowych czynności niż abstrakcyjnych pojęć.

9. TWORZENIE I ROZUMIENIE LICZBY POJEDYNCZEJ I MNOGIEJ RZECZOWNIKÓW Z ALTERNACJAMI TEMATOWYMI

Drugie zadanie polegało na wywoływaniu mianownika liczby pojedynczej i liczby mnogiej rzeczowników z wyrazistą alternacją tematyczną i dotyczyło następujących form: *oko – oczy*, *ręka – ręce*, *ucho – uszy*, *ząb – zęby*⁸.

W dokonywaniu alternacji wewnątrzwyrazowej o charakterze jakościowym chłopiec popełniał błędy: *ucho (uszo)*, *ząb (zęb)*, *oczy (oka)*, *ręce (ręki)*, przy czym zrealizował także odpowiedzi prawidłowe: *oko – oczy*, *ucho – uszy*, *ręka – ręce*, *ząb – zęby*⁹.

10. ANALIZA REALIZACJI DŹWIĘKÓW MOWY

W realizacji dźwięków języka polskiego zarejestrowałam u chłopca dużą zmienność, niestabilność – zdecydowanie większą w grupie spółgłosek, ale pojawiającą się rów-

⁶ Analiza formalna budowy czasowników, tj. *nalewa*, *przelewa*, wskazuje, że zostały one utworzone od form dokonanych *nalać*, *przebrać*. Dlatego też części *na-* i *prze-* nie są przedrostkami, lecz składnikami tematu słowotwórczego. U dziecka jednak powodują wyraźną trudność w prawidłowym rozumieniu, a w konsekwencji użyciu tych nazw czynności odmiennych pod względem znaczenia i brzmienia. Chłopiec dokonuje dość automatycznego podziału wyrazów – pomija pierwszą, zmieniającą się, a stosuje krótszą i powtarzającą się część wyrazów – *lewa* (inne użyte w próbie: *podlewa*, *wylewa*, *oblewa*).

Dzieci z trudnościami rozwojowymi w pewien intuicyjny sposób (kompensując trudności) dokonują podziału tych czasowników: *nalewa*, *wylewa*, *podlewa*, *oblewa*, *przelewa*. Jedne realizują je już bardziej systemowo jako: *leje*, inne jako właśnie: *lewa* (Kurowska 2016).

⁷ Suma wszystkich odpowiedzi jest większa niż 7. Dziecko próbowało doprecyzować formy opisowe przyimkiem – często błędnie.

⁸ Materiał językowy zastosowany w próbie otrzymałam od profesor Haliny Mierzejewskiej.

⁹ Trudności o tym charakterze obserwowano również w innych próbach i wypowiedziach spon-tanicznych chłopca, np. *widziałem kiedyś węża*.

niez przy samogłoskach. Obok dźwięków realizowanych prawidłowo najczęściej występowały substytucje, np.: $k, g \rightarrow t, d, x$; $k \leftrightarrow g$; $\check{s}, \check{z}, \check{c}, \check{z} \leftrightarrow s, z, c, \check{z}$; $s \rightarrow t$; $t \rightarrow l$; $r \leftrightarrow l, u, j$; $e \rightarrow a$; $a \rightarrow o$; $o \rightarrow e$, oraz deformacje w postaci dźwięków przejściowych, pośrednich¹⁰ o nieutralonej postaci brzmieniowo-ruchowej, np. $\acute{c} \rightarrow \acute{c}\acute{s}$; $\acute{z} \rightarrow \acute{z}\acute{z}$; $s \rightarrow s\acute{s}, \acute{s}\acute{s}$.

11. NARRACJA

Do zbudowania opowiadania została wykorzystana 5-elementowa historia obrazkowa pt. *Kocur Bruno*.

Historyjka obrazkowa *Kocur Bruno*



Źródło: *Der Kater Bruno, Tiergeschichten. Opowiadania o zwierzętach – historyjki obrazkowe*. VisoDidac, ProLog, K2 Publisher

Samodzielne opowiadanie chłopca:

Uciekł mu kot, zwiął. Zrobił mu obrażek. I chłopiec płakał. Nie widziałem kota (z wyraźną intonacją). Pan widział gdzieś kota i znalazł chłopiec¹¹.

Początkowo chłopiec ułożył obrazki historii w niepoprawnej kolejności: 21534. Następnie jednak, po dokładnym przyjrzeniu się ciągowi obrazków, samodzielnie poprawił układ na właściwy: 12345. Chłopiec prawidłowo spostrzegał relacje chronologiczne i przyczynowo-skutkowe, natomiast nie potrafił ich jeszcze wyrazić w sposób językowo uporządkowany. Wyraźnie brakowało dziecku środków leksykalnych i składniowych. Powstało nie opowiadanie, lecz raczej opis kolejnych obrazków. Chłopiec wypowiadał się za pomocą zdań prostych, zbudowanych z podmiotu, orzeczenia i dopełnienia. Związek zgody został ujęty poprawnie. Wydaje się, że forma: *nie widziałem kota* powinna być wyrażona w rodzaju żeńskim. Generalnie wypowiedź Piotra oddaje sens zawarty w tej historii, jednak zrozumienie tekstu jest możliwe tylko w kontekście wspólnego oglądania obrazków i pewnego domysłu słuchacza.

¹⁰ Emiluta-Rozya 2013; Kurowska 2016.

¹¹ Zapis ortograficzny wypowiedzi.

Struktura wyrazów została zrealizowana prawidłowo. W jednym wyrazie (*obrażek*) zarejestrowano chwilową niestabilność w realizacji dźwięku *z*.

12. PRÓBY SPRAWDZAJĄCE PODSTAWY BIOPSYCHICZNE OPANOWANIA MOWY I JĘZYKA

Budowę aparatu artykulacyjnego chłopca sprawdzano na podstawie obserwacji, wzrokowej oceny symetrii twarzy i artykulatorów. Nie odnotowano żadnych nieprawidłowości.

Sprawność aparatu artykulacyjnego oceniono poprzez wspólne wykonywanie ćwiczeń: warg, języka, podniebienia miękkiego¹². U chłopca występowało ogólne nieznaczne obniżenie napięcia mięśniowego w obrębie warg i języka. Pionizacja języka nie była jeszcze w pełni ukształtowana. Zauważyłam, że chłopiec bardziej koncentruje się na wykonywaniu ćwiczeń, gdy odbywają się one przed małym lusterkiem, a nie dużym lustrem. Wykonywane ruchy były wolniejsze i bardziej precyzyjne.

W badaniu słuchu fonemowego możliwe było wykonanie próby wyrazowej. Chłopiec prezentował niestabilne, zmienne wskazania, wielokrotnie prosił o powtórzenie bodźca. Dla Piotra szczególnie trudne okazały się procesy identyfikacji i różnicowania słuchowego głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (np. *p : b, k : g*) oraz głosek dentalizowanych (*ś, ź, ć, ź; s, z, c, ż; ś, ź, ć, ź*¹³). Próba literowa została przeprowadzona w zakresie liter oznaczających samogłoski ustne. Pojawiły się jednostkowe pomyłki. Chłopiec nie opanował grafemów spółgłoskowych.

Badanie kinestezji artykulacyjnej polegało na powtórzeniu ciągów trzech sylab według wzoru najpierw zaprezentowanego przez osobę prowadzącą badanie. Chodziło o odtworzenie tych samych dźwięków w tej samej kolejności. Wykorzystano ciągi sylab z dźwiękami różniącymi się bliskimi cechami brzmieniowo-realizacyjnymi, m.in.: *ša, ža, ča; ža, za, ža; śa, ža, ča; sa, za, ca; ra, la, ja*. Wykonane przez chłopca powtórzenia były zmienne w zakresie realizacji dźwięków oraz ich kolejności. Występowały dźwięki prawidłowe, substytucje, niekiedy również dźwięki pośrednie.

Pamięć słowna u chłopca była sprawdzana poprzez umiejętność układania ciągów fotografii z desygnatami, których nazwy zostały wypowiedziane przez osobę badającą. Piotr bez błędów potrafił odtworzyć ciąg składający się z 2 desygnatów.

¹² Były to m.in. kląskanie z jednoczesnym ruchem zaokrąglania i rozciągania warg, rozdzielność ruchów żuchwy i języka: język spionizowany na wałku dziąsłowym i ruchy opuszczania i unoszenia żuchwy, ruchy koliste czubka języka po czerwieni warg w prawą, a następnie w lewą stronę, wysuwanie języka, unoszenie go w kierunku nosa, opuszczanie na brodę, kierowanie do prawego kącika warg, następnie do lewego i cofnięcie do jamy ustnej.

¹³ Tu dźwięki zapisane sławistycznym alfabetem fonetycznym.

Przy wypowiedzeniu większej liczby nazw (od 3 do 5) popełniał błędy w wyborze właściwych desygnatów lub kolejności ich ułożenia. Pamięć słowna u chłopca była znacznie obniżona.

13. SFORMUŁOWANIE DIAGNOZY LOGOPEDYCZNEJ

Objawy zarejestrowane w badaniu są charakterystyczne dla rozwojowego zaburzenia mowy i języka o charakterze mózgowym – niedokształcenia mowy pochodzenia ośrodkowego¹⁴ (Jauer-Niworowska, Emiluta-Roza 2021). Oznacza to, że mechanizm zaburzenia przejawia się w nieprawidłowościach kształtowania i utrwalania elementarnych wzorców brzmieniowych i kinestetyczno-kinetycznych (ruchowych) dźwięków mowy. Trudności te uwarunkowane są zaburzeniami w funkcjonowaniu słuchu fonematycznego, kinestezji artykulacyjnej i pamięci słownej. Te z kolei wywołane są zmianami anatomiczno-funkcjonalnymi mózgu – padaczką w postaci zespołu Landaua-Kleffnera. Dla rozwoju dziecka z niedokształceniem mowy pochodzenia ośrodkowego charakterystyczne jest równoległe występowanie dwóch zjawisk: z jednej strony – stopniowo postępującego rozwoju mowy i języka, z drugiej – zaburzonych mechanizmów mózgowych utrudniających nabywanie mowy i języka w sposób naturalny i spontaniczny. Najczęściej dziecko uczy się własnego języka ojczystego w sposób celowy, podczas terapii logopedycznej i jest to proces trudny, o wiele wolniejszy i mniej efektywny niż nabywanie języka przez rówieśników rozwijających się bez zaburzeń.

14. TEST ROZWOJU JĘZYKOWEGO – TRJ. ANALIZA ILOŚCIOWA

Test TRJ jest narzędziem wystandaryzowanym i znormalizowanym. Pozwala obiektywnie ocenić poziom kompetencji językowej dzieci w wieku 4;0–8;11 lat. Według autorów testu narzędzie to „umożliwia diagnozę różnicową zaburzeń językowych (w tym specyficznego zaburzenia językowego – SLI¹⁵)” (Smoczyńska i in. 2015). Aby można było porównać wynik uzyskany przez dziecko z normami, konieczne jest bezwzględne przestrzeganie określonej procedury badania.

W procesie diagnozowania Piotra test TRJ został użyty w sposób eksperymentalny, przede wszystkim dlatego, że TRJ nie jest dostosowany do badania dzieci z zaburzeniami mowy uwarunkowanymi uszkodzeniami i dysfunkcjami OUN. Do grupy dzieci z SLI (DLD) zalicza się bowiem tylko te bez „znaczących zaburzeń somatycznych i neurologicznych” (Czaplewska i in. 2014: 7; Smoczyńska i in. 2015: 21).

¹⁴ W systemie edukacji: niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja (Dz.U. 2020, poz. 1309).

¹⁵ W roku 2017 na podstawie ustaleń grupy ekspertów z krajów anglojęzycznych CATALISE nazwa SLI została zastąpiona nazwą DLD (Low i in. 2019).

Również wiek chłopca w chwili badania – 9;4 lat – był wyższy niż w opracowanych normach. W diagnostyce logopedycznej wciąż brakuje narzędzi psychometrycznych. Prowadzone są prace nad budową takich narzędzi i działania mające na celu dostosowanie już istniejących do diagnozowania dzieci z różnymi deficytami (Muzyka-Furtak, Haman 2014–2015). Porównanie wyników uzyskanych przez Piotra z istniejącymi normami stało się zatem możliwe dopiero po wprowadzeniu odpowiednich modyfikacji. Jedną z nich było odniesienie uzyskanych wyników dziecka do wyników najwyższej grupy wiekowej chłopców – 8;6–8;11. Zabieg ten pozwala w sposób orientacyjny (w założeniu: obciążony ryzykiem błędu) ustalić poziom kompetencji językowej danego dziecka. Interesowały mnie reakcje Piotra na formę ściśle ustrukturalizowanego badania, na zastosowany w nim materiał językowy.

Badanie zostało przeprowadzone w czasie dwóch spotkań. Starano się przestrzegać procedury badania. Konieczne okazało się jednak wprowadzenie pewnych modyfikacji – częstsze powtarzanie treści zadań: wyrazów, zwrotów i zdań.

Ogólny (orientacyjny) wynik ilościowy uzyskany przez Piotra w TRJ był bardzo niski – 1. stanin, 1. centyl, czyli zbliżony do poziomu uzyskiwanego przez 1% chłopców w przedziale wiekowym 8;6–8;11. Analiza poszczególnych podtestów pozwoliła na ustalenie, że umiejętności chłopca w zakresie rozumienia i wypowiedzania ukształtowane są na tym samym, bardzo niskim poziomie – 1. stanina. Podobnie analiza pod kątem poszczególnych podsystemów językowych wskazywała na bardzo niski poziom ich funkcjonowania: Słownik na poziomie 2. stanina, Gramatyka – 1. stanina.

Uzyskany wynik ilościowy wskazuje jednoznacznie na znaczące zaburzenie rozwoju językowego w zakresie rozumienia i tworzenia wypowiedzi. Nie mamy także żadnej informacji o charakterze tych zaburzeń ani ich uwarunkowaniach. Wydawało się, że jakościowe całościowe badanie logopedyczne oddawało w sposób bardziej optymistyczny rzeczywisty poziom umiejętności językowych chłopca. Autorzy testu zakładają jednak możliwość dokonania – „zwłaszcza przez logopedę” – oceny jakościowej nagranych i przetranskrybowanych odpowiedzi dziecka, ale jest to działanie dodatkowe, które „wykracza poza cele badania testem TRJ” (Smoczyńska i in. 2015: 69). Analiza reakcji niezgodnych z oczekiwanymi – uznanymi w teście za prawidłowe – pozwoliła ustalić charakter błędów popełnionych przez dziecko.

Analiza poszczególnych podtestów¹⁶:

1. Słownik – rozumienie słów.

Sprawdzone było rozumienie wyrazów należących do dwóch kategorii znaczeniowo-gramatycznych: czasowników i rzeczowników. Nazwy czynności oka-

¹⁶ W Teście Rozwoju Językowego (TRJ) kolejność podtestów jest następująca: 1. słownik – rozumienie słów, 2. gramatyka – powtarzanie zdań, 3. słownik – produkcja słów, 4. gramatyka – rozumienie zdań, 5. gramatyka – odmiana wyrazów, 6. dyskurs – rozumienie tekstów (Smoczyńska i in. 2015). W opracowaniu przedstawiam kolejność według sprawdzanej umiejętności: rozumienie, wypowiedzanie.

zały się trudniejsze – podobnie jak w całościowym badaniu logopedycznym. Należy zauważyć, że czasowniki sprawdzane w tej próbie nie należą do nazw często występujących w życiu codziennym, np. *człapie*. W tej próbie dziecko w sposób intuicyjny powtarzało sobie wypowiedzianą przez badającego nazwę. Wydaje się, że w ten sposób następuje wzmocnienie bodźca słuchowego, wydłużenie czasu jego trwania. Na podstawie obserwacji zachowań dziecka można wysnuć wniosek, że w wyborze odpowiedzi dziecko kierowało się ilustracją, na której przedstawiona była czynność bardziej mu znana, utrwalona. Swojego wyboru dokonywało na podstawie bodźca wzrokowego i doświadczenia, a nie bodźca słuchowego, np. *rozdziiera* → *łamię*.

2. Gramatyka – rozumienie zdań¹⁷.

Dziecko wielokrotnie prosiło o powtarzanie zdań. Analiza odpowiedzi wskazywała na szczególną trudność w rozumieniu zaimków osobowych.

3. Dyskurs – rozumienie tekstów.

Chłopiec miał trudność z prawidłowym rozumieniem usłyszanych – przeczytanych przez osobę prowadzącą badanie – tekstów, informacji w nich zawartych. Występowała także trudność w zapamiętywaniu informacji ze słuchu, w rozumieniu treści dłuższych i bardziej złożonych pod względem gramatycznym, np. wyrażień przymikowych, form przypadków zależnych, w rozumieniu informacji słuchowych zmieniających się stosunkowo szybko. Zaobserwowano tendencję do kierowania się przez dziecko samym pytajnikiem w formułowaniu odpowiedzi, np.:

*Kiedy Mateusz najbardziej lubi odwiedzać dziadka? (Na przykład w niedzielę).
Dlaczego Mateusz nie tak bardzo lubi przyjeżdżać na wiosnę jak jego mama?
(Bo lubi lato).*

Do kiedy trwają zapisy na obóz? (Do soboty i do niedzieli).

W żadnym przypadku nie były to odpowiedzi prawidłowe – w tekstach nie chodziło o dni tygodnia czy porę roku. Są to natomiast odpowiedzi adekwatne ze względu na treść pytania.

To znaczy, że dziecko rozumiało część pytania, ale odpowiadało w sposób sobie znany, utrwalony. Te przykłady wskazują, że w trakcie terapii logopedycznej konieczne jest uczenie także pewnej techniki słuchania i wybierania właściwych, bardzo konkretnych treści¹⁸.

4. Słownik – produkcja słów.

Dziecko często podawało nie odpowiedź oczekiwaną, tylko inną o bliskim znaczeniu lub stosowało adekwatny opis: *weterynarz* → *lekarz bada psa*. Za-

¹⁷ W materiale tym można odnaleźć wątki nawiązujące do prób A. Łurii (1967) i W. Łuckiego (1995), wykorzystywane do badania osób dorosłych z uszkodzeniami mózgu.

¹⁸ Oczywiście nie można w tym celu wykorzystywać tekstów zawartych w TRJ. Chodzi o charakter zadań stosowanych w czasie zajęć terapeutycznych ukierunkowanych na rozwijanie rozumienia treści opisanych w danym konkretnym kontekście.

chowania te mogą wskazywać na trudności w aktualizacji właściwych nazw. Z kolei inne reakcje ujawniały trudność w identyfikacji i różnicowaniu wyrazów podobnych brzmieniowo i prowadziły do parafazji brzmieniowych, np.: *pon-ton* → *ponpon* (*pompon?*). Odnotowano niestabilność w realizacji dźwięków języka polskiego i struktury wyrazu: *kompas* → *kopasz*.

Interpretacja następnego przykładu pokazuje, jak złożony i niejednoznaczny może być proces opisywania objawów: *wiosło* → *wisła* – być może parafazja wyrazowa brzmieniowa, ale możliwa też znaczeniowa (nazwa rzeki Wisły). Nie można jednak wykluczyć próby tworzenia liczby mnogiej lub po prostu zniekształcenia struktury wyrazu.

5. Gramatyka – powtarzanie zdań.

Dziecko powtórzyło prawidłowo tylko jedno zdanie spośród 34. Konieczne było dwukrotne lub trzykrotne przypominanie treści zdania. Pomimo to chłopiec powtarzał je niepoprawnie. Najczęściej dochodziło do opuszczenia jakiegoś elementu, ale zdarzało się też, że Piotr zmieniał fragmenty zdania i po tej modyfikacji wypowiedź miała znaczenie to samo lub bardzo zbliżone do znaczenia zdania wypowiedzianego przez badającego (takie odpowiedzi nie były punktowane). Dziecko realizowało zdanie za pomocą środków językowych sobie znanych, bardziej utrwalonych: *Natalia mieszka w bloku, przy którym jest plac zabaw* (*Natalia mieszka w bloku, gdzie jest plac zabaw*).

Jedni badacze wskazują, że trudność w powtarzaniu ujawnia problemy gramatyczne dziecka (Smoczyńska i in. 2015), inni z kolei akcentują trudności z pamięcią jako główną przeszkodę we właściwym powtarzaniu (Tarkowski 2016).

Realizacje powtarzanych form ujawniały również trudności w prawidłowej realizacji postaci brzmieniowo-ruchowej dźwięków języka polskiego.

6. Gramatyka – odmiana wyrazów.

Występowanie w sprawdzanych zadaniach kontekstu obrazkowo-językowego ułatwiało realizację właściwych form – przede wszystkim tych bardziej znanych, częściej używanych przez otoczenie. Jednak dokonywanie alternacji wewnątrz tematu wyrazu rzadziej używanego sprawiało chłopcu wyraźną trudność: *koło* – *na kołe*, *krzesło* – *dużo krzesłów*. Ten ostatni przykład wyraźnie ukazuje, że dziecko tworzy niektóre formy przez analogię do prawidłowych.

Jak można zauważyć, analiza jakościowa zachowań językowych dziecka odnotowanych w realizacji zadań testowych pozwoliła na uchwycenie objawów podobnych do tych manifestujących się w próbach całościowego badania logopedycznego. Od logopedów powinno się zatem oczekiwać dokonywania tej dodatkowej oceny.

15. PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza ukazuje wyraźnie, że formuły całościowego badania logopedycznego i testu językowego się uzupełniają i obie wymagają znacznej wnikliwości (Smoczyńska i in. 2015: 109). Zapewne przy zastosowaniu testu szybciej uzyskujemy informację na temat ogólnego językowego funkcjonowania dziecka na tle populacji dzieci¹⁹. Jednak sformułowanie dokładnej diagnozy logopedycznej, a następnie prowadzenie efektywnej terapii bez poznania mechanizmów zaburzenia i ich wpływu na funkcjonowanie komunikacyjne dziecka nie jest możliwe. Stąd przeprowadzenie badań jakościowych jest koniecznością.

Wydaje się, że dla uzyskania wiarygodniejszych i bardziej reprezentatywnych wyników ważne jest wprowadzenie dziecka w sytuację zadaniową. Całościowe badanie logopedyczne daje dziecku szansę na zapoznanie się z osobą badającą, z wymaganiami różnych zadań, może zatem niejako przygotować dziecko do bardziej sformalizowanej procedury badania testowego. Zachowania zarówno osoby badającej, jak i dziecka są bardziej bezpośrednie, naturalne i spontaniczne. Działania te umożliwiają także poznanie potencjału rozwojowego dziecka, który ukazuje się przy udzieleniu pomocy i wsparcia emocjonalnego w realizacji zadań w formie na przykład podpowiedzi, zachęty, co nie jest dopuszczalne przy przeprowadzaniu testu. Stąd warto rozpocząć diagnostyczne badanie logopedyczne od prób jakościowych. W obu propozycjach sprawdzany jest również odmienny materiał językowy. W teście wydaje się on jednak bardziej abstrakcyjny dla dziecka – szczególnie z mózgowo uwarunkowanymi zaburzeniami. Wynik ilościowy nie ukazuje wszystkich zachowań komunikacyjnych badanego dziecka, nie odkrywa mechanizmów zaburzenia ani ich przyczyn. Na pewno w sposób bardziej obiektywny informuje o głębokości trudności dziecka i wskazuje ich zakresy, przez co pozwala jednoznacznie ukierunkować działania wspierające. Daje również możliwość monitorowania zmian w bardziej jednoznaczny sposób.

Niezależnie od procedury badania niezbędną jest świadoma i aktywna postawa logopedy – obserwacja dziecka przy realizowaniu zadań, a następnie przy analizie i interpretowaniu wyników.

Bibliografia

- Czaplewska, E., Kochańska, M., Maryniak, A., Hama, E., Smoczyńska, M. 2014. *SLI – specyficzne zaburzenia językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Emiluta-Rożyca, D. 2002. Projekt „Badania Mowy” Ireny Styczek jako pierwowzór Logopedycznego postępowania diagnostycznego. *Szkoła Specjalna* 3, s. 142–154.

¹⁹ Przy przeprowadzeniu całego badania z użyciem wszystkich części testu i zachowaniu wszystkich zasad jego standaryzacji i normalizacji.

- Emiluta-Rozya, D. 2013. *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Grabias, S. 2001. *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. W: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, s. 11–43. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. 2012. *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowanie logopedyczne*. W: *Logopedia. Terapia zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, s. 15–74. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jauer-Niworowska, O., Emiluta-Rozya, D. 2021. *Logopedyczne i psychologiczne aspekty diagnozowania zaburzeń mowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karty do ćwiczenia słuchu fonemowego* pwn.pl.
- Kurowska, M. 2015. *Badania eksperymentalne w praktyce logopedycznej*. W: *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, red. M. Kurowska, E. Wolańska, s. 19–31. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Kurowska, M. 2016. *Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Law, J., McKean, C., Murphy, C.A., Thordardottir, E. red. 2019. *Managing Children with Developmental Language Disorder Theory and Practice Across Europe and Beyond*. London–New York: Routledge.
- Łucki, W. 1995. *Zestaw prób do badania procesów poznawczych u pacjentów z uszkodzeniami mózgu*, z. B, s. 66–67. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Łuria, A. 1967. *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*. Warszawa: PWN.
- Maryniak, A. 2000. *Rozwój dzieci z guzami mózgu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michałowicz, R., Jóźwiak S. 2001. *Zespoły padaczkowe i inne stany napadowe u dzieci w zależności od wieku*. W: *Padaczka i inne stany napadowe u dzieci*, red. R. Michałowicz, s. 69–140. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Muzyka-Furtak, E., Haman, E. 2014–2015. *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR) w diagnostyce logopedycznej dzieci z uszkodzonym słuchem*. *Logopedia* 43–44, s. 87–107.
- Mroziak, J. 1992. *Równowaga i asymetria funkcjonalna półkul mózgowych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Paluch, A., Drewniak-Wołosz, E., Mikosza, L. 2003. *Afa-Skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Panasiuk, J. 2008. *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*. *Logopedia* 37, s. 69–88.
- Plusajska-Otto, A., *Ładnie mówię głoski SZ, Ż, CZ, DŻ. Gry słowno-obrazkowe wspomagające prawidłową wymowę głosek: SZ, Ż, CZ, DŻ*.
- Przybysz-Piwkowska, M. 1991. *Aby prowadzić badania logopedyczne trzeba chcieć obcować z patologią mowy*. W: *Przedmiot logopedii*, red. S. Grabias, s. 80–82. Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.
- Roślawski, B., 1993. *Klocki LOGO do zabawy i nauki wymowy, czytania, pisanie, ortografii i matematyki*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,

niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020, poz. 1309).

- Smoczyńska, M., Haman, E., Czapewska, E., Maryniak, A., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M. 2015. *Test Rozwoju Językowego TRJ*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strachalska, B. 2002. *Ćwiczenia usprawniające aktualizację wyrazów w mowie osób z afazją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Strachalska, B. 2016. *Usprawnianie rozumienia u osób z afazją. Zbiór ćwiczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Styczek, I. 1979. *Logopedia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szeląg, E. 2000. *Neuropsychologiczne podłoże mowy*. W: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, s. 429–459. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowski, Z. 2016. Stare i nowe testy rozwoju językowego. *Forum Logopedii* 11, s. 67–71.
- Tiergeschichten. Opowiadania o zwierzętach – historyjki obrazkowe*. VisoDidac, ProLog, K2 Publisher.

Speech therapy diagnosis of a child with epilepsy-induced speech and language development disorders: A case study

Summary

In this study, I present the process of speech therapy diagnosis carried out in a nine-year-old boy with Landau-Kleffner epilepsy syndrome. The diagnosis was aimed at identifying any abnormalities observed in the child. The actions taken were clinical in nature. They consisted primarily in recording the child's characteristic verbal and non-linguistic behaviours, and establishing the biopsychological basis for the development of his speech. The tests carried out took the form of a comprehensive study and were described qualitatively. In the process of specifying the diagnosis, an attempt was also made to assess the child's level of language competence quantitatively using the Language Development Test (TRJ). The results obtained paved the way for a reflection on the tools used in diagnosis.

Keywords: Landau-Kleffner syndrome – cerebral disorders of speech and language development – clinical speech therapy diagnosis – qualitative and quantitative assessment.

Adj. Marta Falkowska

Marta Korendo

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

marta.korendo@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-1088-8675

DYMENSJONALNE PODEJŚCIE W DIAGNOZIE DYSLEKSJI

1. WSTĘP

Dysleksja jest najczęściej diagnozowaną przyczyną trudności edukacyjnych. Dzieci nią dotknięte wykazują problemy z opanowaniem nie tylko umiejętności czytania i pisania, lecz także treści programowych ze wszystkich przedmiotów szkolnych.

Na postrzeganie dysleksji znaczący wpływ miała historia jej wyodrębnienia na podstawie badań nad afazją, a więc z udziałem osób dorosłych. Do końca XIX wieku opisywane przypadki dysleksji dotyczyły dorosłych i utraty przez nich umiejętności czytania w wyniku incydentów neurologicznych. Dysleksja u dziecka w wieku szkolnym została po raz pierwszy opisana w 1896 roku na łamach „British Medical Journal” przez lekarza Pringle’a Morgana, który problemy badanego chłopca określił mianem „ślepoty słów”. Rozwijająca się od tej pory wiedza o dysleksji u dzieci naznaczona była perspektywą oceny skutków zaburzenia (braku umiejętności czytania), a nie skupiała się na rozumieniu procesu, którego następstwem jest ten deficyt. Znacząco wpłynęło to na wypracowanie zasad stawiania diagnozy, które w obecnej formie nie pozwalają na skuteczną terapię. Rozpoznanie dysleksji – prawie możliwe od końca 3 klasy szkoły podstawowej, ale zwykle dokonywane dużo później, np. w 5 klasie – nie pozwala bowiem na wyeliminowanie m.in. mechanizmów kompensacyjnych wypracowanych w celu radzenia sobie z trudnościami edukacyjnymi.

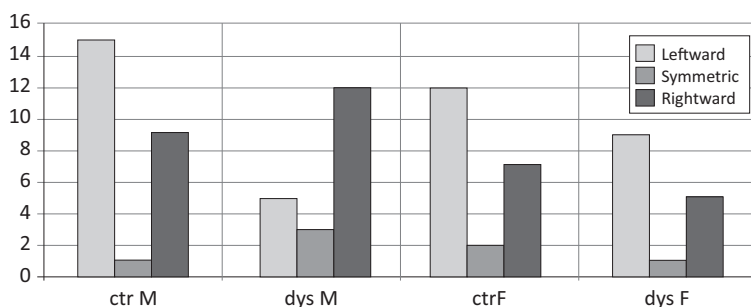
2. NEUROBIOLOGIA DYSLEKSJI

Chociaż dysleksja jest coraz lepiej i szerzej opisywana objawowo, skomplikowane przyczyny neurobiologiczne dopiero się odkrywa. Jest to możliwe dzięki rozwijającym się metodom neuroobrazowania mózgu, m.in.: strukturalnemu i funkcjonalnemu rezonansowi magnetycznemu, obrazowaniu tensora dyfuzji oraz

elektrofizjologii. Dzięki badaniom wiemy coraz więcej o tym, że zmiany neurobiologiczne w mózgach osób dyslektycznych pojawiają się jeszcze przed formalnym rozpoczęciem nauki czytania i stanowią pierwotną przyczynę występowania w wieku szkolnym trudności z czytaniem i pisaniem (Norton i in. 2015: 1).

Najczęstszymi różnicami funkcjonalnymi mózgu, zarówno u dzieci, jak i dorosłych z dysleksją, są zmniejszone aktywacje (hipoaktywacje) w lewym obszarze skroniowym, ciemieniowym i wrzecionowatym (VWFA) (Norton i in. 2015; Maurer i in. 2009; Darki i in. 2012). Wielokrotnie opisywano w literaturze (Bonfim Ramos de Mangueir i in. 2015) zmianę asymetrii *planum temporale* jako neurobiologiczną przyczynę dysleksji. Najnowsze badania potwierdzają te wcześniejsze obserwacje głównie u chłopców (Alterelli 2014), co jednocześnie dowodzi znaczenia płci dla szacowania zagrożenia wystąpienia dysleksji.

Rysunek 1. Typy asymetrii *planum temporale* w badanych grupach (z podziałem na chłopców i dziewczynki z dysleksją (dys) i bez problemów w czytaniu (ctr))



Źródło: Alterelli i in. 2014: 5730.

Neurobiologia czytania wyjaśnia jednoznacznie, że umiejętność ta budowana jest z wykorzystaniem struktur, sieci i funkcji lewej półkuli mózgu stworzonych ewolucyjnie do nauki mowy (Dehaene 2021). Jak pisze S. Dehaene: „umiejętność czytania i pisanie umożliwia aktywowanie za pomocą napisanych zdań praktycznie całej sieci języka mówionego w lewej półkuli. W ten sposób czytanie, późny wynalazek kulturowy, staje się porównywalne w swej efektywności do najbardziej zaawansowanego kanału komunikacyjnego człowieka, a mianowicie mowy” (2021: 200).

Sprawność czytania kształtuje się w oparciu o wiele procesów językowych, przetwarzanie słuchowe i wzrokowe oraz funkcjonowanie uwagi. Odmienne nasilenie deficytów w wymienionych obszarach może kształtować zdywersyfikowany kliniczny obraz zaburzenia lub wskazywać na połączenie różnych zjawisk, np. dysleksji i ADHD.

Najdokładniej opisaną i być może najczęściej występującą przyczyną dysleksji są zaburzenia przetwarzania fonologicznego. W prowadzonych dotychczas bada-

niach fMRI istotne różnice między osobami z dysleksją a osobami z grupy kontrolnej zwykle były obserwowane podczas wykonywania zadań przetwarzania fonologicznego. Deficyt przetwarzania fonologicznego może dotyczyć zarówno tworzenia się reprezentacji (wzorców) dźwięków mowy w umyśle, jak i deficytu w dostępie do tych dźwięków i manipulowaniu nimi (np. w celu mapowania fonemów na litery) (Norton i in. 2015: 2). Zwiększa się jednak liczba badań wskazujących na rolę świadomości morfologicznej w czytaniu i jego zaburzeniach (Aylward i in. 2003). Eksperymenty wykazują, że poprawa sprawności czytania związana jest ze zmianami w funkcjonowaniu mózgu podczas wykonywania różnych zadań językowych. Zmiany te są specyficzne dla wielu procesów językowych i ściśle przypominają wzorce przetwarzania neuronalnego charakterystyczne dla czytelników bez dysleksji (Aylward i in. 2003).

W najnowszych klasyfikacjach międzynarodowych (ICD-11¹ i DSM-5²) ujęcie dysleksji wygląda następująco:

– IDC-11:

06 Zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania, zaburzenia neurorozwojowe
Zaburzenia neurorozwojowe

6A03 Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych

6A03.0 Specyficzne zaburzenia czytania

6A03.1 Specyficzne zaburzenia ortograficzne

6A03.2 Specyficzne zaburzenia umiejętności arytmetycznych

6A03.3 Mieszane zaburzenia umiejętności szkolnych

6A03.Z Zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone;

– DSM-5:

Specyficzne zaburzenia uczenia się (*specific learning disorder*), wśród których zostały wyróżnione: specyficzne zaburzenia uczenia się z upośledzeniem czytania (dysleksja), specyficzne zaburzenia uczenia się z upośledzeniem liczenia (dyskalkulia) oraz specyficzne zaburzenia uczenia się z upośledzeniem pisania: F81.0 [315.00] z upośledzeniem czytania, F81.81 [315.2] z upośledzeniem pisania, F81.2 [315.1] z upośledzeniem liczenia.

Zgodnie z zaleceniami DSM-5 każde z tych zjawisk należy ocenić pod względem nasilenia jako łagodne/umiarkowane/znaczące.

Rozróżnienia wprowadzone w międzynarodowych klasyfikacjach wskazują niewątpliwie, że zaczęto podkreślać całościowe widzenie trudności z uczeniem się,

¹ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*).

² Klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

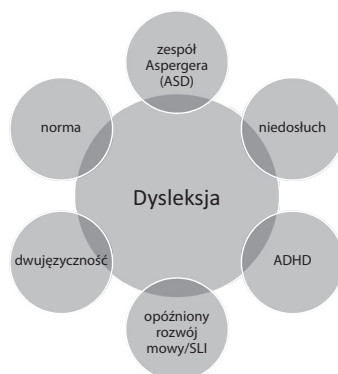
których jednym z wielu komponentów, czasami dominującym, jest problem z odczytywaniem pisma i posługiwaniem się pisemną formą języka. Między ICD-11 a DSM-5 występuje zasadnicza różnica w określaniu trudności z pisaniem: ICD utrzymuje szczególne wyróżnienie trudności ortograficznych, natomiast najnowsze DSM zaburzenia pisania ujmuje szerzej, włączając w nie problemy z gramatyką oraz umiejętnością ujmowania myśli w postaci zapisu. Jest to szczególnie ważne z perspektywy problemów edukacyjnych uczniów, ponieważ dotychczasowe, wąskie rozumienie problemu z zapisem ograniczało jego rozumienie do aspektu błędów ortograficznych.

Kluczową zmianą, jaką wprowadza DSM-5 w ocenie deficytów, jest podkreślenie konieczności oceny jakościowej zaburzenia w skali: łagodne/umiarkowane/znaczące. Pozwoli to zwrócić uwagę diagnostów i nauczycieli na fakt, że dysleksja może mieć bardzo różne oblicza, a umiejętność oceny stopnia zaburzenia umożliwia objęcie wsparciem terapeutycznym szerokiego grona dzieci.

3. WSPÓŁWYSTĘPOWANIE DYSLEKSJI I INNYCH ZJAWISK

Rosnące doświadczenie kliniczne i wiedza neurobiologiczna pozwalają na dostrzeżenie powiązań między zaburzeniami, co znacząco zmienia rozumienie zjawiska dysleksji oraz zróżnicowania jej obrazu klinicznego.

Rysunek 2. Współwystępowanie dysleksji z innymi zjawiskami



3.1. Granica diagnostyczna między normą a dysleksją

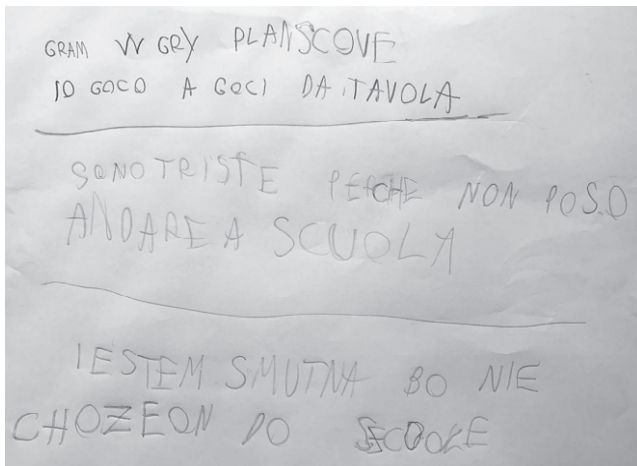
Dysleksja, jak wiele innych zakłóceń rozwojowych o podłożu neurobiologicznym, stanowi kontinuum między normą a głęboką postacią zaburzenia. Jednoznaczne postawienie granicy diagnostycznej, zawsze problematyczne, było wynikiem oceny stopnia wpływu obserwowanych trudności na funkcjonowanie w edukacji. Należy

jednak rozumieć skalarny charakter dysleksji, także po to, aby dostrzegać, że nieznaczne (często niediagnostyczne) nasilenie problemu albo problemy skompensowane mają wpływ na jakość osiągnięć szkolnych dzieci. Dzieci z zaburzeniami o niskim nasileniu dłużej czekają na diagnozę, a tym samym – terapię, utrwalając przez ten czas mechanizmy kompensacyjne, tracąc motywację nie tylko do czytania, lecz często także do nauki.

3.2. Dysleksja u osób dwujęzycznych

Częstość występowania dysleksji u osób dwu- i wielojęzycznych jest taka sama jak wśród dzieci monolingwalnych, jednak czas stawiania diagnoz bywa znacząco dłuższy ze względu na tendencje, obserwowane na całym świecie, do uznawania dwujęzyczności za przyczynę występowania trudności językowych. Dostrzega się ten mechanizm zarówno w ocenie wczesnego rozwoju mowy dzieci bilingwalnych, jak i w diagnozie dysleksji (czyli ocenie umiejętności czytania i pisania). Nie ma wątpliwości, że błędy popełniane przez dzieci dwujęzyczne mogą być wynikiem niskich kompetencji językowych, co nie może zostać uznane za objaw dysleksji, ale jeśli trudności występują w obu językach, diagnoza dysleksji powinna być znacznie łatwiejsza.

Rysunek 3. Przykład zapisu zdań przez dwujęzyczną dziewczynkę z dysleksją w języku polskim i włoskim



Popełniane w obu językach błędy nie muszą mieć podobnego zakresu ilościowego i jakościowego, ponieważ na ich występowanie będzie miał wpływ także poziom kompetencji językowych i ekspozycji na dany język, w tym jakość kontaktów językowych. Poniższy przykład ilustruje opisany problem.

3.3. Opóźniony rozwój mowy jako wczesny i istotny symptom rozwoju dysleksji

Ponieważ współczesna wiedza dotycząca neurobiologii czytania jednoznacznie udowadnia, że sprawność ta kształtuje się w oparciu o działanie sieci połączeń nerwowych prymarnie przygotowanych do rozwoju mowy (Dehaene 2021), oczywiste jest, że wszelkie zaburzenia, a nawet opóźnienia rozwoju języka mogą być wczesnym symptomem rozwijającej się dysleksji. Dzieci wykazujące trudności z nabywaniem mowy, u których obserwuje się odejście od modelu rozwojowego w poszczególnych podsystemach języka, powinny być objęte także wczesną stymulacją w zakresie nauki czytania, aby zminimalizować lub wyeliminować wpływ problemów z rozwojem mowy na jakość czytania w wieku szkolnym.

3.4. Zespół Aspergera a dysleksja

Dzieci z zespołem Aspergera często wyróżniają się dobrą pamięcią i co najmniej normatywnym rozwojem intelektualnym, co pozwala im prawidłowo nabywać umiejętność czytania, niekiedy nawet szybciej niż ich rówieśnikom. Istnieje jednak taka grupa dzieci z zespołem Aspergera, u których dysleksja jest zjawiskiem współwystępującym. Pomimo dobrej, niekiedy ponadprzeciętnej pamięci mają one problemy z ortografią oraz trudności z nabywaniem sprawności czytania i rozumienia tekstu (według DSM-5: specyficzne zaburzenia uczenia się z upośledzeniem czytania).

3.5. ADHD a dysleksja

Jak pokazują badania, dysleksja i ADHD są silnie współwystępującymi zaburzeniami neurorozwojowymi (szacuje się, że współwystępowanie dwukierunkowe wynosi 25–40%). Istnieją liczne dowody na wspólne genetyczne i neuropsychologiczne czynniki ryzyka, które przyczyniają się do współistnienia dysleksji i ADHD, obecnie poszukiwane są dowody na pokrywanie się obszarów neuronalnych (McGrath i in. 2019: 2). Koegzystencja dysleksji oraz ADHD może oznaczać obecność osiowych trudności z czytaniem i pisanem (o podłożu zarówno np. przetwarzania fonologicznego, jak i problemów z uwagą), nadaktywności, nadreaktywności, nadpobudliwości. Badania dowodzą, że współwystępowanie dysleksji i ADHD pogłębia deficyty poznawcze dzieci, w tym problemy językowe, co może znacząco wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne (Lipowska i in. 2008).

3.6. Osoby dyslektyczne z niedosłuchem

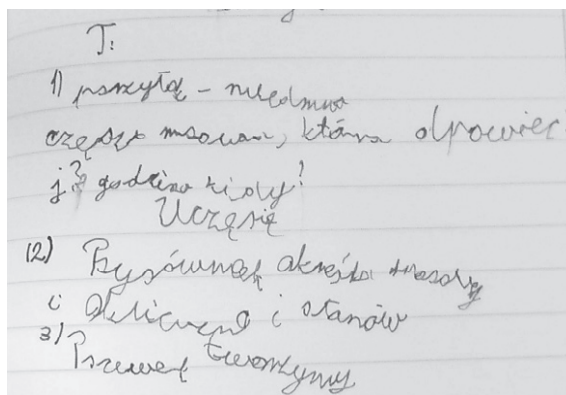
Współczesna wiedza o dysleksji i niedosłuchu nie wyklucza współistnienia obu zaburzeń. Na poziomie diagnostycznym często trudno jednoznacznie stwierdzić, czy problemy z czytaniem i pisanem wynikają przede wszystkim z deficytu słuchu,

czy mają inne źródło, ale w praktyce klinicznej spotykamy niesłyszące dzieci z obciążeniem genetycznym w kierunku dysleksji, które mają większe trudności z nauką czytania niż grupa niesłyszących bez przypadków dysleksji w najbliższej rodzinie. Niewątpliwie współwystępowanie dysleksji i niedosłuchu będzie nasilało trudności dzieci w nabywaniu systemu językowego oraz umiejętności czytania i pisania.

4. JĘZYKOWE TRUDNOŚCI OSÓB Z DYSLEKSJĄ

Definicje dysleksji silnie koncentrują się na problemie z czytaniem jako głównym wyznaczniku zaburzenia. Współczesna wiedza neurobiologiczna jednoznacznie wskazuje na powiązania całej sieci językowej lewej półkuli mózgu ze sprawnością czytania oraz pisania, co oznacza, że trudności językowe na poziomie każdego podsystemu mogą współistnieć z zaburzeniami dyslektycznymi. Potwierdza to praktyka kliniczna i ocena całościowego funkcjonowania językowego dzieci z dysleksją. Wczesnym i znaczącym symptomem rozwijającej się dysleksji jest np. opóźnienie rozwoju mowy (nie każde dziecko z opóźnionym rozwojem mowy będzie dyslektyczne, ale cecha ta ma wysoką wartość diagnostyczną). Na kolejnych etapach rozwoju u dzieci dyslektycznych może ujawnić się zaburzenie słuchu fonemowego mające wpływ na rozwój artykulacji, a także na budowanie systemu gramatycznego i – w znaczącym stopniu – na rozumienie przekazów werbalnych oraz nauk języka obcego. Dodatkowo dzieci dyslektyczne mogą mieć także problemy z fleksją oraz składnią – popełniają błędy gramatyczne, budują zdania z zaburzonym szykiem, wykazują trudności z tworzeniem zdań złożonych. Deficyty składniowe u dzieci dyslektycznych potwierdziły m.in. badania M. Van Reybroeck (2020), która postuluje konieczność zmian w procedurach terapeutycznych. Liczne badania dotyczące sprawności

Rysunek 4. Tekst dziecka dyslektycznego – notatka z lekcji



gramatycznej (systemowej) dzieci z dysleksją oraz doświadczenia kliniczne ich terapeutów potwierdzają potrzebę treningu na wszystkich poziomach systemu językowego.

5. PODSUMOWANIE

Dysleksja jest jednym z najczęściej diagnozowanych problemów edukacyjnych. Utrwalony model diagnozy i terapii przyczynia się do nasilania trudności edukacyjnych dzieci z dysleksją, opiera się na nieskutecznych strategiach terapeutycznych; zarówno diagnoza, jak i terapia prowadzona jest w czasie, kiedy wszystkie trudności wynikające z zaburzenia już ujawniły się w rozwoju dziecka. Współczesna wiedza neurobiologiczna pozwala rozumieć powiązania dysleksji z innymi zaburzeniami oraz mechanizmy jej rozwoju od wczesnych etapów życia. Tylko rozumienie wymiarowe, wieloaspektowe pozwoli na skuteczną pomoc osobom dysleksyjnym. Zmiana definiowania dysleksji oraz wczesna diagnostyka zaburzenia we wszystkich jego wariantach stanowi wyzwanie dla współczesnych terapeutów.

Bibliografia

- Altarelli, I., Leroy, F., Monzalvo, K., Fluss, J., Billard, C., Dehaene-Lambertz, G., Galaburda, A.M., Ramus, F. 2014. Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: Revisiting an old question. *Human Brain Mapping* 35, s. 5717–5735.
- Aylward, E.H., Richards, T.L., Berninger, V.W., Nagy, W.E., Field, K.M., Grimme, A.C., Cramer, S.C. 2003. Instructional treatment associated with changes in brain activation in children with dyslexia. *Neurology* 61 (2), s. 212–219.
- Bonfim Ramos de Manguêir, M.C., Ferraz Santos Sampaio, N., Guaresi, R. 2015. A dislexia sob os olhares da neurociência e neurolinguística discursiva. *Colóquio do Museu Pedagógico* 11 (1), s. 2573–2587.
- Cieszyńska-Rożek, J., Korendo, M. 2017. *Jak neurobiologia wyjaśnia trudności w nauce czytania i pisania*. W: *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, s. 166–211. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Cieszyńska-Rożek, J., Korendo, M. 2021. *Diagnoza dymensjonalna rozwoju dziecka*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Darki, F., Peyrard-Janvid, M., Matsson, H., Kere, J., Klingberg, T. 2012. Three dyslexia susceptibility genes, DYX1C1, DCDC2, and KIAA0319, affect temporo-parietal white matter structure. *Biological Psychiatry* 72 (8), s. 671–676.
- Dehaene, S. 2021. *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Eden, G.F., Olulade, O.A., Evans, T.M. 2016. *Developmental dyslexia*. W: *Neurobiology of Language*, red. G. Hickok, S.L. Small, s. 815–826. London: Academic Press, Elsevier.
- Jaworska, M. 2018. *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Krasowicz-Kupis, G. 2019. *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipowska, M., Bogdanowicz, M., Buliński, L. 2008. Language skills in children with ADHD and developmental dyslexia. *Acta Neuropsychologica* 6 (4), s. 369–379.
- Maurer, U., Bucher, K., Brem, S., Benz, R., Kranz, F., Schulz, E., Brandeis, D. 2009. Neurophysiology in preschool improves behavioral prediction of reading ability throughout primary school. *Biological Psychiatry* 66 (4), s. 341–348.
- McGrath, L.M., Stoodley, C.J. 2019. Are there shared neural correlates between dyslexia and ADHD? A meta-analysis of voxel-based morphometry studies. *Journal of Neurodevelopmental Disorders* 11 (1), s. 1–20.
- Milner, A.D., Goodale, M.A. 2008. *Mózg wzrokowy w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morrison, J. 2016. *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Norton, E.S., Beach, S.D., Gabrieli, J.D. 2015. Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology* 30, s. 73–78.
- Pennington, B.F., Olson, R.F. 2004. *Genetyka dysleksji*. W: *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, D. Bednarek. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Reid, G. 2018. *Dysleksja: podręcznik praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Spitzer, M. 2013. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Sopot: Dobra Literatura.
- Spitzer, M. 2017. *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*. Sopot: Dobra Literatura.
- Van Reybroeck, M. 2020. Grammatical spelling and written syntactic awareness in children with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology* 11, s. 1–15.

Dimensional approach to dyslexia diagnosis

Summary

The current educational understanding of dyslexia and its diagnosis is incompatible both with current neurobiological knowledge and the needs of people with dyslexia. There are no new diagnostic tools, and the ones still in use date back to the 1970s. Neurobiological knowledge about dyslexia allows us to consider its interplay with the broader context of the neural language network, as well as to note the co-existing problems with time processing and with motor skills. Only a broad understanding of dyslexia and accounting for its interrelations with other phenomena, i.e. a dimensional diagnosis, will bring about an effective, early detection of the problem and a change in the therapeutic approach.

Keywords: dyslexia – dimensional diagnosis – ADHD – Asperger’s syndrome – co-occurring disorders.

Adj. Marta Falkowska

Elżbieta Sadowska

Uniwersytet Warszawski

e.sadowska3@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3854-3196

BADANIE UMIEJĘTNOŚCI NAZYWANIA EMOCJI PRZEZ DZIECI JAKO WYZWANIE DLA LOGOPEDY

1. WPROWADZENIE

Badania dotyczące sfery emocjonalnej człowieka prowadzone są zasadniczo przez psychologów. Ocena umiejętności nazywania emocji jest jednak problemem interdyscyplinarnym, ważnym również z punktu widzenia logopedii. Zdaniem badaczy rozpoznawanie i rozumienie emocji oraz ich nazywanie sprawia trudność wielu dzieciom z zaburzeniami neurorozwojowymi (Löytömäki, Ohtonen, Laakso, Huttunen 2020: 231). To ostatnie stanowi wyzwanie również dla dzieci neurotypowych. Mimo to kwestie dotyczące umiejętności nazywania emocji nadal są dość rzadko podejmowane w obrębie lingwistyki. S. Grabias zauważa, że „o skuteczności terapii logopedycznej w stopniu ogromnym decyduje wgląd terapeuty w emocjonalne stany pacjentów – osób z zaburzeniami mowy. Teza ta pozostaje ciągle poza gruntownymi badaniami i refleksją naukową” (Grabias 2019a: 47). Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu nie sposób się nie zgodzić – jest to obszar badań nadal niezbyt często eksplorowany w logopedii. Do nielicznych prac na ten temat należy zaliczyć monografię U. Jęczeń zatytułowaną *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa* (2017).

Celem artykułu jest przedstawienie trudności związanych z konstruowaniem prób mających na celu ocenę umiejętności nazywania emocji w warunkach testowych, a także zreferowanie wstępnych wyników badań (o charakterze pilotażowym) w tym zakresie prowadzonych wśród neurotypowych dzieci w wieku przedszkolnym. Prezentowane zagadnienie stanowi część szerszego projektu dotyczącego umiejętności nazywania i wyrażania emocji przez dzieci z ASD.

2. USTALENIA TERMINOLOGICZNE – DEFINIOWANIE EMOCJI

Próby odpowiedzi na pytanie, czym są emocje, były podejmowane już w starożytności (zob. Dąbrowski 2019: 15–16), a następnie temat rozwijali uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe: psychologię, filozofię, socjologię, literaturoznawstwo czy pedagogikę. Już Arystoteles miał świadomość, że emocje są wieloaspektowe i pełnią wiele funkcji (Dąbrowski 2019: 21). Złożoność i wielopłaszczyznowy charakter emocji sprawiają, iż trudno je jednoznacznie i precyzyjnie zdefiniować, stąd też obecnie funkcjonuje cały szereg różnych ujęć tego pojęcia. Definiowanie zjawisk emocjonalnych i sposoby ich badania cały czas ewoluują (zob. Reykowski 1992: 7), ich postrzeganie zaś zależy od przyjętej perspektywy badawczej (Lasota, Jońca 2021: 14). Nie ulega wątpliwości, że problematykę emocji podejmują głównie psycholodzy. P.G. Zimbardo i R.J. Gerrig zauważają, iż obecnie emocje postrzegane są jako „złożony wzór zmian cielesnych i psychicznych, obejmujący pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze, widoczne sposoby ekspresji (w tym poprzez mimikę twarzy i postawę ciała) i specyficzne reakcje behawioralne, pojawiające się w odpowiedzi na sytuację postrzeganą jako ważną dla danej osoby” (Zimbardo, Gerrig 2012: 210)¹. Definicje emocji powstają nie tylko na gruncie psychologii. S. Grabias, socjolingwista i logopeda, zauważa, że „emocja to typ ekspresji, polegający na uzewewnętrznianiu się uczuć (szczególnie afektów)” (Grabias 2019b: 244), z kolei ekspresja językowa to „proces ujawniania się nadawcy w wypowiedzi” (Grabias 2019b: 244). Badacz podkreśla, że emocje należą do sfery ludzkich przeżyć, stąd też lingwista podejmujący tę tematykę musi się na początku zastanowić, co z tego obszaru może tak naprawdę być poddane obserwacji językoznawczej. Autor wskazuje, że „lingwistyka interesuje się tylko tym obrazem przeżyć wewnętrznych, który zawarty jest w znakach językowych” (Grabias 2019b: 243). W jego opinii obserwacji językoznawczej może być poddane „to i tylko to, co w wyniku korelacji przeżycie : znak językowy zawarte jest właśnie w językowym znaku i możliwe do odczytania na zasadzie stereotypu” (Grabias 2019b: 243)².

Należy podkreślić, że język polski daje możliwość używania wielu różnorodnych określeń odnoszących się do sfery emocjonalnej człowieka, np.: *emocje*, *uczucia*, *nastroje*, *afekty*. W codziennej komunikacji bywają one stosowane zamiennie, ale ich zakresy znaczeniowe nie są tożsame (Marcinkiewicz 2021: 13).

¹ Ze względu na charakter prezentowanego artykułu przedstawiam tylko wybrane definicje emocji. Mam przy tym świadomość ogromnego bogactwa badań w tym zakresie.

² Grabias szczegółowo rozwija tę myśl i podaje przykład wypowiedzenia „on jest wściekły”, które zdaniem badacza jest w istocie „stereotypową wartością społeczną” wyznaczoną przez wybrane sytuacje, w jakich może się ono pojawić. W tym ujęciu przedmiotem zainteresowań językoznawcy są nie przeżycia, lecz ich językowe projekcje, które zdaniem autora są uwarunkowane kulturowo i w konsekwencji również społecznie (Grabias 2019b: 243).

Wielu psychologów i psychiatrów odróżnia *emocje* (*emotions*) od *nastrojów* (*moods*) (Ekman 1992: 186; Zimbardo, Gerrig 2012: 210) i *uczuć* (Obuchowski 2004: 232).

3. NAZYWANIE EMOCJI

Nazywanie emocji ściśle wiąże się z językiem. W literaturze przedmiotu funkcjonuje termin *język emocji*. Określenie to obejmuje szeroki zakres zjawisk – począwszy od nazywania stanów emocjonalnych za pomocą języka (*wyrażania językowego/werbalnego*), poprzez używanie znaczeń metaforycznych, aż po sposoby niewerbalne (Gawda 2018: 9). Relacje między emocjami a językiem są bardzo złożone i różnie ujmowane (zob. Wierzbicka 2010; Barrett 2018). W interesujący sposób przedstawiła je B. Gawda (2018). Autorka przywołuje koncepcję L. Feldman Barrett (2018) i zauważa, że nazywanie emocji jest elementem ich doświadczania. Język stanowi czynnik konstytuujący emocje – jego rola nie ogranicza się wyłącznie do nazywania stanów afektywnych (Gawda 2018: 12).

S. Grabias (2019) wskazuje, że emocje mogą się uzewnętrzniać w zachowaniach językowych na różne sposoby – mogą być przejawiane, wyrażane, a także komunikowane. Nazywanie emocji przez użycie konkretnej nazwy będzie dotyczyło tego ostatniego obszaru. Jak zauważa B. Górecka-Mostowicz, „oznaczenie emocji przez nazwę określa ją w sensie rodzaju i różnicuje” (Górecka-Mostowicz 2005: 18). Na ukształtowanie się umiejętności różnicowania stanów emocjonalnych ma wpływ ogólny rozwój mowy dziecka. B. Gawda zauważa, że „rozwój emocjonalny w znaczącym stopniu jest powiązany z rozwojem języka” (Gawda 2018: 13).

Umiejętność nazywania emocji jest interesująca dla badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Oczywiście badanie emocji i określanie ich za pomocą konkretnych nazw to domena przede wszystkim psychologii. Logopedzi nie mają do dyspozycji tak wielu narzędzi do oceny umiejętności nazywania emocji jak psycholodzy. Badania lingwistyczne, a zwłaszcza logopedyczne nad tą umiejętnością są jednak konieczne ze względów zarówno poznawczych, jak i praktycznych. Jedno z wyzwań stanowi skonstruowanie prób do oceny umiejętności nazywania emocji w warunkach testowych³. W niniejszym artykule wskazuję trudności, które można napotkać przy tym zadaniu. Jako przykład posłuży mi próba, w której bodźcem in-

³ Oczywiście jest to tylko jedna z możliwości oceny tej umiejętności. Badania nad nią prowadzi się w obrębie różnych dyscyplin naukowych i w różnych warunkach (naturalnych vs. sztucznych – ustrukturalizowanych), przy użyciu różnorodnych technik i narzędzi (np. wzbudzanie emocji, ocena funkcjonalna mózgu, znormalizowane narzędzia, autorskie próby, różne bodźce: graficzne, wykorzystanie żywych modeli, scenek, filmu, rozpoznawanie na podstawie intonacji i tonu głosu), różny bywa także przedmiot badania (np. nazywanie emocji własnych a innych ludzi).

spirującym do użycia nazwy emocji jest materiał werbalny. Wykorzystanie bodźców słownych ma, zdaniem wielu badaczy, liczne zalety w porównaniu z użyciem bodźców wzrokowych i słuchowych, gdyż bodźce słowne można ściśle kontrolować pod kątem różnych cech, takich jak np.: częstotliwość użycia, znajomość, długość słowa, jego podobieństwo do innych słów czy obrazowość. Wskazuje się również, że bodźce werbalne są mniej zmienne pod względem cech fizycznych niż większość bodźców obrazowych, które – aby były porównywalne – należy kontrolować na przykład pod kątem jasności, koloru czy kontrastu (Riegel i in. 2015).

Warto zaznaczyć, że badania mające na celu ocenę umiejętności nazywania emocji w warunkach testowych mają wiele ograniczeń. W tego typu badaniach prezentowane są uczestnikom różne bodźce, np. zdjęcia. Nazywanie emocji przeżywanej przez osobę przedstawioną na fotografii może być bardzo trudne, zwłaszcza gdy widać wyłącznie twarz. Zdaniem L. Feldman Barrett może to być niewystarczająca informacja, gdyż w sytuacjach codziennych twarze nie występują w izolacji tylko należą do konkretnych osób, są osadzone w pewnym kontekście, powiązane z głosem, zapachem czy postawą ciała (Barrett 2018: 72).

4. KONSTRUOWANIE PRÓB DO OCENY UMIEJĘTNOŚCI NAZYWANIA EMOCJI – TRUDNOŚCI I WYZWANIA

Prezentuję jedną wybraną próbę, której użyteczność sprawdziłam w badaniu pilotażowym składającym się z trzech etapów. Celem skonstruowanej przeze mnie próby była aktualizacja nazw emocji uznanych za tzw. podstawowe (radość, smutek, złość, zdziwienie, strach). Moim założeniem było zbudowanie krótkich zdań nieobciążających nadmiernie pamięci, a następnie zadanie do nich pytań o to, co czuje dana osoba. Zdania opisują sytuacje, w których ktoś doświadcza pewnych emocji⁴. Aby ułatwić dzieciom zadanie, postanowiłam wykorzystać w zdaniach słowa, które kojarzą się z konkretnymi emocjami, chociaż moim celem nie było wzbudzenie emocji, tylko sprawdzenie, jakich nazw dzieci użyją do określenia stanu emocjonalnego osoby przedstawionej w zdaniu.

Przy układaniu zdań postanowiłam skorzystać z wystandaryzowanych bodźców, dlatego też z *Listy słów afektywnych Nenckiego* (ang. *Nencki Affective Word List*, w skrócie: NAWL)⁵ wybrałam słowa, które są znane dzieciom i nie budzą wątpliwości etycznych, np.: *mama, daję*. Z tych słów utworzyłam proste zdania. Tam, gdzie było to potrzebne, dodałam dodatkowe słowa (ich wybór nie był jednak przypadkowy). Warto w tym miejscu powiedzieć więcej o samej bazie NAWL. Baza została skonstru-

⁴ W skonstruowanych przeze mnie zdaniach emocje są przeżywane nie tylko przez ludzi, ale również przez zabawkę, konkretnie – misia.

⁵ Więcej informacji o NAWL w: Riegel i in. 2015.

owana przez polskich badaczy z Instytutu Nenckiego – jest ona ogólnodostępna dla społeczności naukowej do użytku niekomercyjnego⁶. Tego typu bazy istnieją w wielu językach – do przygotowania polskiej wersji wykorzystano istniejącą już niemiecką *Berlin Affective Word List* (w skrócie: BAWL), którą adaptowano do języka polskiego. NAWL zawiera prawie trzy tysiące polskich słów: rzeczowników, czasowników i przymiotników wraz z przypisanymi im informacjami dotyczącymi emocji (takich jak: szczęście, złość, smutek, strach, wstręt), z którymi kojarzą się one użytkownikom języka polskiego, a także tego, w jakim stopniu słowa te powodują pobudzenie⁷. W bazie można sprawdzić również, które polskie słowa są postrzegane jako neutralne. Tworząc listę, autorzy uwzględnili strukturę gramatyczną języka polskiego, czyli zadbali o zachowanie właściwej proporcji rzeczowników, czasowników i przymiotników, kontrolowali również częstotliwość użycia słów oraz takie ich cechy jak na przykład liczba liter. W założeniu twórców bazy udostępnione przez nich oceny emocjonalne i wskaźniki psycholingwistyczne mogą być wykorzystywane przez badaczy do lepszej kontroli materiałów werbalnych (Riegel i in. 2015).

Skonstruowana przeze mnie próba ma charakter autorski, dlatego też niezbędne było przeprowadzenie procedur pilotażowych, które pozwoliłyby ustalić jej ostateczną wersję. Składały się one z trzech zasadniczych etapów. Na początku ułożyłam zdania z wykorzystaniem słów z NAWL. Ich wstępne sprawdzenie odbyło się przy udziale dzieci od 4. do 6. roku życia. Efektem była modyfikacja zdania „Mama daje misiowi ciastko”, gdyż słowo *ciastko* automatycznie kojarzyło się dzieciom ze smakiem (na pytanie: „Co czuje miś?” dzieci odpowiadały najczęściej: „smak”). Słowo *ciastko* zostało zastąpione *prezenterem*. Na drugim etapie zaprezentowano zdania neurotypowym osobom dorosłym (od 18. do 70. roku życia). Uwzględniono zgłoszone uwagi, np. w zdaniu: „Niegrzeczny człowiek niszczy” zamiast słowa *człowiek* (które w opinii dorosłych było zbyt ogólnym określeniem) użyłam słowa *pan*, które zdaniem wielu respondentów stereotypowo kojarzy się z osobą, która w złości może coś niszczyć, dokonywać aktów wandalizmu. Zmiana nastąpiła również w zdaniu: „Dziewczynka ucieka przed duchem”. Tu dorośli sugerowali, że słowo *duch* kojarzy się z duszkiem – sympatyczną postacią z bajki. Zamiast *ducha* w zdaniu pojawił się więc *olbrzymi potwór* (określenie *olbrzymi* miało na celu spotęgowanie efektu grozy). Finalnie powstały cztery zdania: „Mama daje misiowi prezent”, „Niegrzeczny pan niszczy”, „Pani płacze”, „Dziewczynka ucieka przed olbrzymim potworem”. Na

⁶ Baza jest dostępna w Internecie: <https://exp.lobi.nencki.gov.pl/nawl-analysis>.

⁷ W badaniu mającym na celu ocenę słów wzięło udział 266 osób, wszyscy uczestnicy byli polskiego pochodzenia oraz biegle władali językiem polskim. W trakcie badania oceniali wartość emocjonalną i obrazowość wybranych słów, a także stopień pobudzenia, jaki wywołują. Warto podkreślić, że odczucia różnych osób wobec pewnych słów mogą dość znacznie różnić się między sobą, np. słowo *mama*, mimo iż kojarzone jest głównie ze szczęściem, to czasem bywa też określane jako słowo smutne (Riegel i in. 2015).

trzecim etapie przeprowadzono badanie o charakterze pilotażowym wśród dzieci od 5. do 6. roku życia. Celem tego etapu była weryfikacja poleceń oraz użytych zdań. Szczegółowe omówienie tego etapu znajduje się w następnym punkcie.

5. WNIOSKI PO BADANIU PILOTAŻOWYM PRZEPROWADZONYM WŚRÓD DZIECI OD 5. DO 6. ROKU ŻYCIA

Do badania zaproszono neurotypowe dzieci z jednej grupy z przedszkola publicznego w Ursusie (dzielnicy Warszawy), których rodzice wyrazili pisemną zgodę na ich udział w badaniach. Badania odbyły się na terenie przedszkola, w gabinecie logopedycznym. W celu minimalizacji stresu związanego z badaniami przed ich rozpoczęciem osoba badająca kilkakrotnie uczestniczyła w zajęciach grupowych, aby zapoznać się z dziećmi. Schemat badania był zawsze taki sam – osoba badająca czytała zdanie, a następnie prosiła o odpowiedź na pytanie. Wstępna instrukcja brzmiała następująco: „Przeczytam ci zdania, następnie poproszę o odpowiedź na pytania”. Każde spotkanie było nagrywane ustawioną na stole kamerą. Dzieci udzieliły następujących odpowiedzi⁸:

1. Mama daje misiowi prezent. Co czuje miś?
 - *wesołość* (5;1,0); *radość* (5;2,21); *miłość*; (5;7,23); *nie wiem, jest dobry, jest jemu nie wiem* (5;6,24); *nie wiem* (5;1,18); *miłość* (5;7,3); *wesołość* (6;1,7); *ulgę* (5;6,20); *radość* (6;0,22); *miłość* (6;0,9); *radość* (5;9,11); *wesołym* (5;9,11); *że jest przytulony* (6;0,3)
2. Niegrzeczny pan niszczy. Co czuje pan?
 - *złość* (5;1,0); *złość* (5;2,21); *nie miłość* (5;7,23); *złość* (5;6,24); *kwiatki* (5;1,18); *złość* (5;7,3); *złość* (6;1,7); *złość* (5;6,20); *złość* (6;0,22); *smutek* (6;0,9); *złość* (5;9,11); *złym* (5;9,11); *że jest niegrzeczny* (6;0,3)
3. Pani płacze. Co czuje pani?
 - *smutek* (5;1,0); *smutek* (5;2,21); *smutek* (5;7,23); *yyy, jakiś pan jest niemiły* (5;6,24); *nie wiem* (5;1,18); *płacz* (5;7,3); *smutek* (6;1,7); *smutność* (5;6,20); *smutek* (6;0,22); *smutek* (6;0,9); *smutek* (5;9,11); *smutna* (5;9,11); *nie wiem* (6;0,3)
4. Dziewczynka ucieka przed olbrzymim potworem. Co czuje dziewczynka?
 - *martwienie* (5;1,0); *strach* (5;2,21); *zdziwienie* (5;7,23); *yyy, jest potwór jest zły* (5;6,24); *kwiatki* (5;1,18); *strach* (5;7,3); *strach* (6;1,7); *strach* (5;6,20);

⁸ Celem prezentowanego artykułu jest przesłedzenie wybranych trudności i wyzwań związanych z konstruowaniem prób mających na celu ocenę umiejętności nazywania emocji w warunkach testowych, stąd też nie przedstawiam szczegółowej analizy odpowiedzi dzieci. W nawiasie został podany wiek dzieci w dniu badania uwzględniający rok życia, miesiąc i dzień (np. 5;2,21 oznacza, że w dniu badania dziecko miało 5 lat, 2 miesiące i 21 dni).

strach (6;0,22); *złość* (6;0,9); *zmęczenie* (5;9,11); *smutna* (5;9,11); *że ucieka* (6;0,3)

Na odpowiedzi dzieci niewątpliwie miało wpływ kilka czynników. Oprócz tych dotyczących samych dzieci (m.in.: ich rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, etapu rozwoju mowy, zasobu słownictwa, cech indywidualnych, środowiska) warto przyjrzeć się również tym związanym z użytą próbą. Dzieci były proszone o odpowiedź na pytanie: „Co czuje...?”. Definicja słowa *czuć* jest bardzo obszerna, obejmuje wiele różnych zjawisk, na przykład: ‘odbierać wrażenia za pomocą zmysłów, reagować na ból, zmęczenie, temperaturę itp.’; ‘ktoś, coś wydziela przykrą woń, jakies pomieszczenie jest przesycone przykrym zapachem’; ‘doznawać jakichś wrażeń psychicznych, przeżywać coś wewnątrznie’; ‘przewidywać, przeczuwać coś instynktownie, podświadomie, domyślać się, spodziewać się czegoś’; ‘uświadamiać sobie coś, zdawać sobie z czegoś sprawę’; ‘charakteryzować się czymś, zwykle czymś niekorzystnym, przejawiać ujemne cechy’ (USJP 2003: 532). Odpowiedź *kwiatki* (5;1,18) udzielona przez jedno z dzieci na pytanie: „Co czuje pan?” (zadane do zdania: „Niegrzeczny pan niszczy”) wydaje się wynikać z rozumienia słowa *czuć* jako odnoszącego się do wrażeń odbieranych za pomocą zmysłów, konkretnie – do zapachu⁹. Przy kolejnej modyfikacji tej próby warto rozważyć użycie również innych czasowników odnoszących się do doznań emocjonalnych (np. „Co przeżywa pani?”), a następnie przetestowanie ich podczas kolejnych procedur pilotażowych.

Najwięcej poprawnych odpowiedzi odnotowałam przy zdaniach: „Niegrzeczny pan niszczy” oraz „Pani płacze”. Z jednej strony można by rozważać, czy oznacza to, że złość i smutek są rozpoznawane lepiej niż radość i strach, ale z drugiej nie można wykluczyć również wpływu budowy zdań. Warto zauważyć, że zdania te nie tylko są krótsze (a więc łatwiejsze do zapamiętania) niż zdania dotyczące radości i strachu, lecz także mają podobną prostą budowę (obejmującą podmiot i orzeczenie). Planując kolejne wersje zdań, należałoby uwzględnić ten fakt i zadbać, aby miały one taką samą budowę oraz zbliżoną długość.

Trzeba również podkreślić, że bez dalszych szczegółowych danych (np. środowiskowych oraz na temat poziomu funkcjonowania intelektualnego, uwagi, spostrzegania, pamięci dzieci), czy pełnej diagnozy logopedycznej trudno orzekać, czy to zaproponowane próby były za trudne, czy umiejętności dzieci w tym zakresie – niewystarczające.

⁹ Nie tłumaczy to oczywiście, dlaczego w momencie niszczenia pan czuje akurat zapach kwiatów. Odpowiedź dziecka wydaje się związana nie tyle ze zdaniem, do którego pada pytanie, ile właśnie ze słowem *czuć* – zupełnie niezależnie od treści zdania.

6. PODSUMOWANIE

Podsumowując, konstruowanie prób mających na celu ocenę umiejętności nazywania emocji w warunkach testowych stanowi spore wyzwanie. Podejmowanie wysiłków w tym zakresie jest jednak konieczne – nie możemy tu w pełni korzystać z badań przeprowadzanych w innych kręgach kulturowych. Warto również mieć świadomość, iż procedura badawcza i użyte próby mogą znacząco wpływać na wynik. W przypadku bodźców werbalnych istotna jest już zmiana jednego słowa. Przeprowadzone przeze mnie próby pilotażowe wskazują na jeszcze jeden problem: trudno jest ułożyć zdania, na które dzieci odpowiadałyby przy użyciu tego samego słowa określającego emocję, a w konsekwencji – które mogłyby zostać ocenione według ściśle wyznaczonych kryteriów. W mojej opinii wynika to nie tyle z nieodpowiedniego doboru zdań, ile z bogactwa określeń dotyczących stanów emocjonalnych człowieka oraz indywidualnych reakcji na pewne wydarzenia. Osoba, która otrzymuje prezent, może czuć radość, miłość, szczęście, wdzięczność, ale też zaskoczenie czy zaniepokojenie. Jak widać, badania prowadzone w warunkach testowych mają wiele ograniczeń, warto więc analizować uzyskane w ten sposób wyniki w sposób nie tylko ilościowy, lecz także jakościowy.

Bibliografia

- Barrett, L.F. 2018. *Jak powstają emocje. Sekretne życie mózgu*. Warszawa: CeDeWu.
- Ekman, P. 1992. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion* 6 (3/4), s. 169–200.
- Gawda, B. 2018. Wstęp. Język emocji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J* 31 (4), s. 9–15.
- Górecka-Mostowicz, B. 2005. *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grabias, S. 2019a. Ekspresja a logopedia. Emocje w strukturze wypowiedzi. Metodologiczne założenia badań. *Logopedia* 48 (2), s. 47–56.
- Grabias, S. 2019b. *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dąbrowski, A. 2019. *Źródła, natura i funkcje emocji. Studium teorii impulsji Leona Petrażyckiego w kontekście współczesnych badań*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jęczyń, U. 2017. *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lasota, A., Jońca, D. 2021. *Emocje, komunikacja, akceptacja. Program profilaktyczno-terapeutyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Warszawa: Difin.
- Löytömäki, J., Ohtonen, P., Laakso, M.L., Huttunen, K. 2020. The role of linguistic and cognitive factors in emotion recognition difficulties in children with ASD, ADHD or DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders* 55 (2), s. 231–242.

- Marcinkiewicz, A. 2021. *Emocje i uczucia. Czy literatura potrafi nazwać ludzkie doznania? W: Od uwielbienia do wzdgardy. O języku emocji w różnych typach dyskursu*, red. M. Wanot-Miśtura, E. Wierzbicka-Piotrowska, s. 13–25. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Obuchowski, K. 2004. *Kody umysłu i emocje*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Reykowski, J. 1992. *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Riegel, M., Wierzbicka, M., Wypych, M., Żurawski, Ł., Jednoróg, K., Grabowska, A., Marchewka, A. 2015. Nencki Affective Word List (NAWL): the cultural adaptation of the Berlin Affective Word List-Reloaded (BAWL-R) for Polish. *Behavior Research Methods* 47 (4), s. 1222–1236.
- USJP – Dubisz, S. red. 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. 2010. *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. 2012. *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Emotion naming in children as a research challenge for speech therapists

Summary

Research focused on the human emotional sphere is primarily carried out by psychologists. However, evaluating emotion naming competence is an interdisciplinary issue, and it is vital also for speech therapy. Researchers have observed that many children with neurodevelopmental disorders, e.g., autism spectrum disorder (ASD), experience difficulties in recognising and understanding emotions, as well as naming them. The latter is also challenging for many neurotypical children. Nonetheless, linguistic studies into emotion naming competence are still insufficiently undertaken. The objective of this paper is to present problems encountered while constructing tasks that assess the level of proficiency in emotion naming under test conditions. It also offers preliminary results of a pilot study involving neurotypical kindergarten children. The paper constitutes part of a more extensive research project on the naming and expression of emotions in children with ASD.

Keywords: ASD – emotion naming – emotions – speech therapy diagnosis.

Trans. Marta Falkowska

Beata Ciecierska-Zajdel

Uniwersytet Warszawski

b.ciecierska-z@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4186-4847

BIOLOGICZNE UWARUNKOWANIA MODYFIKACJI WYMOWY POLSKICH SYBILANTÓW DZIAŚŁOWO-PALATALNYCH PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH

1. WPROWADZENIE

W ostatnich latach rozpowszechniła się wśród młodych osób tendencja do modyfikowania palatalności spółgłosek: [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ]. Językoznawcy i logopedzi donoszą, że wymienione głoski często przyjmują formę brzmieniową bliską spalatalizowanym sybilantom zębowym [sʲ], [zʲ], [tʲsʲ], [dʲzʲ]. Zjawisko notowane jest zwykle w mowie nastoletnich dziewcząt i młodych kobiet (Drózdź-Łuszczuk, Siudzińska 2017; Mysza 2015; Osowicka-Kondratowicz 2016; Osowicka-Kondratowicz, Serowik 2009; Rutkiewicz-Hanczewska 2009). Jako przyczyny tego typu wymowy najczęściej wymienia się czynniki społeczno-kulturowe: zniekształcanie spółgłosek określane jest jako maniera lub moda językowa, wymowa infantylna (Golanowska i in. 2011; Siudzińska 2011; Toczyska 2010).

Badania własne autorki artykułu potwierdziły szerokie rozpowszechnienie zmodyfikowanej wymowy sybilantów dziąsłowo-palatalnych wśród młodych dorosłych – studentów Uniwersytetu Warszawskiego (Ciecierska-Zajdel 2021). W rezultacie przesiewowej oceny artykulacji 770 studentów okazało się, że w mowie spontanicznej blisko 87% badanych pojawiały się sporadycznie lub regularnie niestandardowe realizacje spółgłosek z grupy: [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ], a blisko 21% ocenionych spółgłosek nie mieściło się w dotychczasowych normach wymowy. Badanie ujawniło również, że zniekształcanie sybilantów przez studentów UW nie jest zjawiskiem jednorodnym – oprócz tego, że ma różne nasilenie (w mowie spontanicznej studentów zanotowano od 0 do 18 zniekształconych głosek na 20 realizacji), przybiera różnorakie formy brzmieniowe. Oprócz dźwięków przypominających spalatalizowane sybilanty zębowe [sʲ], [zʲ], [tʲsʲ], [dʲzʲ], w wymowie badanych można było odnotować również głoski zbliżone do spalatalizowanych sybilantów dziąsłowych

[ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ] oraz spółgłoski prawie zupełnie zdepalatalizowane, przypominające odsluchowo twarde [s], [z], [ts], [dz]. Wbrew wcześniejszym doniesieniom badawczym okazało się, że zjawisko występuje nie tylko w wymowie kobiet. Duży odsetek badanych studentów płci męskiej również modyfikował brzmienie sybilantów dźwiękowo-palatalnych. Częste zaburzenia palatalności [ç], [ʒ], [tç], [dʒ] w wymowie spontanicznej prezentowało ponad 15% studentów (dla studentek było to blisko 31%). Co ciekawe, sposób modyfikacji sybilantów był istotnie skorelowany z płcią. Studentki częściej realizowały badaną grupę głosek w sposób przypominający [sʲ], [zʲ], [tʃʲ], [dʒʲ], studenci jako dźwięki bliskie [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ].

Referowane badanie wymowy studentów UW potwierdziło, że zjawisko modyfikowania sybilantów ma w pewnym stopniu podłoże społeczno-kulturowe. Kobiety zniekształcały sybilanty [ç], [ʒ], [tç], [dʒ] istotnie częściej niż mężczyźni, więcej nieprawidłowości pojawiało się w wymowie młodszych studentów, studenci z dużych miast prezentowali mniej modyfikacji palatalności niż studenci ze wsi i małych miast. Okazało się również, że zniekształcenia występowały istotnie częściej w mowie spontanicznej niż w tekście czytany, co świadczy o możliwości (przynajmniej częściowego) kontrolowania realizacji [ç], [ʒ], [tç], [dʒ] w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Czynniki społeczno-kulturowe nie wyjaśniały jednak w pełni przyczyn modyfikowania palatalności sybilantów. Przeprowadzone badanie wykazało, że nie była to wyłącznie cecha wymowy kobiet, osób poniżej 25. roku życia czy osób z małych miejscowości. Autorka artykułu postanowiła więc przyrzeć się również czynnikom indywidualnym, anatomiczno-funkcjonalnym mogącym wpływać na realizację głosek [ç], [ʒ], [tç], [dʒ].

2. CEL BADAŃ I PYTANIA BADAWCZE

Celem podjętych badań było sprawdzenie, czy zjawisko modyfikowania palatalności sybilantów [ç], [ʒ], [tç], [dʒ] przez osoby dorosłe zależy od indywidualnych uwarunkowań biologicznych (anatomicznych, funkcjonalnych i percepcyjnych), czy też jednak jest fenomenem związanym w głównej mierze z czynnikami społecznymi – elementem biolektu młodych osób lub uwarunkowaną kulturowo manierą wymowy. Gdyby okazało się, że indywidualne uwarunkowania biologiczne nie zwiększają w istotny sposób tendencji do zniekształcania [ç], [ʒ], [tç], [dʒ], świadczyłoby to o wyłącznie społeczno-kulturowym charakterze analizowanego zjawiska.

Punktem wyjścia przy projektowaniu badania było założenie, że wymienione nieprawidłowości to zaburzenie artykulacji o charakterze dyslalii obwodowej, obejmujące grupę głosek „ciszących”, czyli: [ç], [ʒ], [tç], [dʒ]. Założenie to zdeterminowało przebieg badania – było ono prowadzone według schematu diagnozy zaburzeń

artykulacji stosowanego w logopedii (Czaplewska 2012; Pluta-Wojciechowska 2017; Stasiak 2015).

Badanie logopedyczne miało dać odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób anatomiczno-funkcjonalne uwarunkowania biologiczne wpływają na tendencję do zaburzania spółgłosek [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ] oraz czy współistnienie innych nieprawidłowości wymowy zwiększa częstotliwość zniekształcania sybilantów dźwiękowo-palatalnych.

Szczegółowe pytania badawcze brzmiały:

Jak budowa aparatu artykulacyjnego wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak przebieg funkcji prymarnych wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak sprawność motoryczna aparatu artykulacyjnego wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak sprawność realizacji mowy wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak czynniki percepcyjne wpływają na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Czy współistniejące wady i błędy wymowy wpływają na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak tempo mówienia (w mowie spontanicznej i podczas czytania) wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

Jak uśmiechanie się podczas artykulacji (tzw. mówienie na półuśmiechu) wpływa na częstość występowania u studentów UW zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w wymowie spontanicznej i tekście czytany? Czy ten wpływ jest różny u mężczyzn i u kobiet?

3. BADANA GRUPA, METODY I NARZĘDZIA BADAŃ

Badaną grupę stanowili polskojęzyczni studenci Uniwersytetu Warszawskiego, wybrani losowo spośród uczestników dużego, przesiewowego badania socjolingwistycznych uwarunkowań wymowy sybilantów dźwiękowo-palatalnych (Ciecierska-Zajdel 2021). Ponieważ jednym z rezultatów wspomnianego badania był podział studentów na trzy grupy: osoby prawidłowo realizujące sybilanty [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ] (0–2 zmodyfikowane realizacje na 20 wymówień spółgłosek w swobodnej wypowiedzi), osoby ze sporadycznymi zniekształceniami sybilantów [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ] (3–5 zmodyfikowanych realizacji na 20 wymówień) i osoby z częstymi zniekształceniami (6 i więcej zmodyfikowanych realizacji na 20 zrealizowanych spółgłosek), uczestnicy części logopedycznej badania byli losowani z trzech wymienionych grup. W efekcie w badaniu wzięło udział 30 osób (po 15 kobiet i mężczyzn), z czego 10 uczestników prezentowało normatywną wymowę sybilantów dźwiękowo-palatalnych, 10 – sporadyczne i 10 – częste zniekształcenia [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ]. Badani studenci nie byli selekcyonowani według kryteriów innych niż płeć i stopień poprawności realizacji spółgłosek [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ].

Prawidłowość realizacji przez studentów sybilantów dźwiękowo-palatalnych oceniana była w mowie spontanicznej i tekście czytany. Badani realizowali 3-minutową swobodną wypowiedź (na jeden z kilku zaproponowanych tematów) oraz odczytywali 12 zdań z nagromadzeniem sybilantów dźwiękowo-palatalnych. Oceniana była poprawność wymowy 20 kolejnych sybilantów w wypowiedzi spontanicznej i 20 wybranych (po 5 wystąpień każdej spółgłoski) w tekście czytany. Analizowane sybilanty były kwalifikowane tylko jako prawidłowe lub zniekształcone, bez określania rodzaju nieprawidłowości.

Analiza literatury dotyczącej cech artykulacyjnych i akustycznych normatywnych sybilantów dźwiękowo-palatalnych wykazała, że ich wzorcowa realizacja wymaga określonych uwarunkowań anatomicznych oraz wysokiego stopnia sprawności motorycznej (Ciecierska-Zajdel 2021). Wytworzenie sybilantności, czyli silnego szumu w wysokich częstotliwościach (Laver 1994), wymaga przede wszystkim dużej sprawności języka, która pozwoli na ukształtowanie szczeliny o odpowiednim kształcie, szerokości oraz stopniu napięcia, jak też na uformowanie przewężenia w odpowiednim miejscu aparatu artykulacyjnego. Dla uzyskania efektu palatalności spółgłosek [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ] ważna jest odpowiednia długość i budowa wędzidełka podjęzykowego (taka, która nie ogranicza ruchów przednio-środkowej części języka) oraz właściwy kształt podniebienia twardego. Potrzebna jest również odpowiednia siła i dynamika ruchu języka, gdyż podczas realizacji sybilantów [ç], [ʒ], [t͡ʃ], [d͡ʒ] intensywnie angażowana jest duża część jego masy. Spółgłoski zwarto-szczelinowe wymagają dodatkowo wysokiej sprawności i tempa ruchów języka w celu zrealizowania artykulacji o charakterze polisegmentalnym w niewygodnym, wysokim, „ostro-pa-

latalnym” ułożeniu. Przy tworzeniu normatywnej spółgłoski sybilantnej istotny jest również prawidłowy zgryz, właściwe ustawienie zębów oraz symetria pracy artykulatorów. Ważna jest też normatywna praca podniebienia miękkiego, aby nadać spółgłoskom [ɕ], [ʒ], [tɕ], [dʒ] cechę ustności. Dźwięczność [ʒ], [dʒ] wymaga prawidłowej pracy fałdów głosowych. Istotna w artykulacji sybilantów dźwiękowo-palatalnych jest również aktywna praca warg, prawidłowa praca mięśni unoszących żuchwę oraz właściwa energia wydechu.

Przeprowadzone badanie logopedyczne (uwzględniające specyfikę akustyczno-artykulacyjną spółgłosek [ɕ], [ʒ], [tɕ], [dʒ]) składało się z kilkudziesięciu obserwacji i prób podzielonych na sześć sekcji.

Sekcja pierwsza obejmowała ocenę warunków anatomicznych. Sprawdzana była poprawność ustawienia ciała, symetria twarzy, stan zgryzu i uzębienia, budowa warg, języka, podniebienia twardego i miękkiego, prawidłowość budowy wędzidełka podjęzykowego oraz wielkość migdałków podniebiennych. Oprócz tego pozyskiwane były informacje o używaniu przez badanego aparatu ortodontycznego i obecności innych ciał obcych w obrębie jamy ustnej (kolczyki w wargach, policzkach, języku).

Sekcja druga była poświęcona ocenie podstawowych czynności biologicznych zespołu ustno-twarzowego, na bazie których kształtuje się proces artykulacji (Pluta-Wojciechowska 2018). Oceniane były: prawidłowość statycznego i dynamicznego oddychania, jakość fonacji, czas trwania fonacji, pozycja spoczynkowa żuchwy i języka, przebieg potykania oraz występowanie parafunkcji w obrębie narządu żucia.

Sekcja trzecia dotyczyła sprawności motorycznej mięśni tworzących aparat artykulacyjny. Ocenie podlegały symetria i zakres pracy żuchwy, ściąganie i rozciąganie warg, wyokrąglenie warg, ruch warg podczas wypowiedzania sekwencji spółgłosek *s – ś – sz*, umiejętność rozluźniania warg, unoszenie języka za górne zęby, wkładanie języka w podniebienie, wysuwanie i cofanie języka, rozszerzanie i zwężanie języka, unoszenie środka języka, tworzenie wgłębienia na środku języka, przedłużona wibracja czubka języka, umiejętność rozluźniania języka oraz ruchomość podniebienia miękkiego.

W sekcji czwartej ocenie podlegała sprawność realizacji sekwencji głosek oraz realizacji tekstu. Wybrane zostały połączenia głosek, które wymagały bardzo precyzyjnej i sprawnej zmiany miejsca lub sposobu artykulacji (*la – ra – ja, na – la, sa – sza – sia, cza – ca – cia, la – ja – ka*), oraz wyrazy z grupami spółgłoskowymi szczególnie często upraszczanymi w mowie potocznej (*-ść, -śln-, -st-, -dst-, wstrz-, -stc-, -stw, dl-, tł-, -dcz*). Grupy te zostały wybrane na podstawie literatury poświęconej pracy nad artykulacją, gdzie występowały jako połączenia głosek szczególnie często ulegające uproszczeniom lub zbyt głębokim upodobnieniom (Bednarek 2002; Toczyska 2000; Walczak-Deleżyńska 2004). Oceniana była również wyrazistość reali-

zacji wypowiedzi spontanicznej. Ocenę wymowy prowadzono według standardów logopedii artystycznej, zgodnie z wzorcową normą wymowy (Markowski 2004).

Piąta sekcja obejmowała badanie słuchu fizycznego (badanie orientacyjne przy pomocy szeptu) i fonemowego (Szelaąg, Szymaszek 2006), ocenę percepcji mowy (poprawność replikowania ciągów sylabowych) oraz ocenę świadomości badanego w zakresie własnej wymowy (samoocena prawidłowości realizacji głosek języka polskiego zestawiona z oceną logopedy).

Szosta sekcja dotyczyła oceny prawidłowości wymowy pozostałych głosek języka polskiego (poza spółgłoskami [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʒ]). Ocenie podlegały wybrane grupy głosek, których nieprawidłowe cechy artykulacyjne mogły korelować z nieprawidłowościami wymowy spółgłosek [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʒ]. Wśród analizowanych spółgłosek znajdowały się: sybilanty zębowe i dziąsłowe, pozostałe spółgłoski palatalne, niesybilantne spółgłoski przedniej strefy artykulacyjnej ([t], [d], [n], [l]) oraz spółgłoska [r] (jako dźwięk uznawany za bardzo trudny, o skomplikowanej budowie artykulacyjnej). Sprawdzona została również prawidłowość wymowy samogłosek ustnych i nosowych oraz realizacja dźwięczności głosek.

Osobno oceniane były tempo mówienia i tendencja do stałego układania ust jak do uśmiechu podczas wypowiadania tekstu (niezależnie od emocji towarzyszących mówiącemu).

Ocena anatomiczna i funkcjonalna, jak też ocena prawidłowości wymowy przebiegały według wytycznych sformułowanych przez Anitę Lorenc w tekstach *Diagnozowanie normy wymawianiowej* oraz *Kryteria diagnostyczne normy wymawianiowej* (Lorenc 2013, 2016). Ocena poprawności wykonywania prób i prawidłowości budowy oraz funkcjonowania narządów artykulacyjnych była jednak bardzo rygorystyczna, odbywała się według zasad stosowanych dla celów diagnozy w logopedii artystycznej, gdzie istotna jest nie tylko poprawność, ale również estetyka produkowanych dźwięków i realizowanych ruchów artykulacyjnych (Kamińska 2012, 2015). Ponieważ badanie z założenia miało charakter ilościowy, notowane było tylko istnienie nieprawidłowości i jej nasilenie, bez jakościowego określania jej rodzaju. Przeprowadzone obserwacje oraz próby były oceniane w trzystopniowej skali, gdzie 0 oznaczało prawidłową budowę narządu, prawidłowy przebieg czynności lub poprawne wykonanie próby, 1 – niewielkie nieprawidłowości budowy lub realizacji, a 2 – silne nieprawidłowości anatomiczne lub funkcjonalne. Wyniki punktowe prób z każdej sekcji były sumowane, zestawiane z informacjami o liczbie nienormalnych realizacji sybilantów [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʒ] w mowie spontanicznej oraz tekście czytany i poddawane analizie statystycznej, która została przeprowadzona za pomocą programu R w wersji 4.0.2. (R Core Team 2020).

Badania odbywały się w wyciszonym studiu nagraniowym Pracowni Fonetki Stosowanej Instytutu Polonistyki Stosowanej UW i były rejestrowane za po-

mocą dyktafonu cyfrowego (Zoom H4nPro) w formacie WAW. oraz kamery wideo (Sony HDR-PJ410) w formacie AVCHD. Uczestnicy podpisywali formularz zgody na udział w badaniu logopedycznym rejestrację audio i wideo przeprowadzonych prób oraz archiwizację dokonanych nagrań i zgromadzonych danych zgodnie z zasadami RODO obowiązującymi na Uniwersytecie Warszawskim. Zostali również poinformowani o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu na każdym jego etapie.

4. WYNIKI BADAŃ

Uzyskane wyniki wykazały istotne statystycznie zależności między liczbą nieprawidłowości anatomicznych, funkcjonalnych oraz percepcyjnych a liczbą nienormalywnie realizowanych spółgłosek z grupy: [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ].

4.1. Sekcja pierwsza

W pierwszej części badania uwzględnionych zostało jedenaście elementów anatomii badanych studentów, mogących potencjalnie wpływać na zaburzenia artykulacyjne. Obserwacje obejmowały ocenę: postawy, symetrii twarzy, stanu zgryzu i uzębienia, budowy zuchwy, warg, języka, podniebienia twardego i miękkiego, długości wędzidełka podjęzykowego oraz wielkości migdałków podniebiennych. Do tej grupy obserwacji włączone było również przebyte lub trwające leczenie ortodontyczne. Suma punktów w pierwszej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 24¹. Średnia punktów uzyskanych przez studentów wyniosła 5,6, odchylenie standardowe – SD $\pm 2,89$, mediana plasowała się na poziomie 5 punktów, a rozpiętość wyników obejmowała zakres od 1 do 11 pkt.

Ogólna ocena czynników anatomicznych korelowała istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) z liczbą zniekształconych spółgłosek [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ]. Zależność ta była istotna statystycznie zarówno w mowie spontanicznej, jak i w tekście czytany – tak dla całej grupy, jak i w podgrupach kobiet oraz mężczyzn. Im wyższy był (w skali punktowej) poziom nieprawidłowości anatomicznych, tym więcej występowało w mowie badanych zniekształconych spółgłosek dźwiękowo-palatalnych. Dla całej badanej grupy – w odniesieniu zarówno do mowy spontanicznej, jak i do tekstu czytany – poziom istotności statystycznej plasował się w przedziale $p < 0,001$, co świadczy o bardzo wysokim stopniu zależności.

¹ Badany o idealnych warunkach anatomicznych uzyskałby 0 punktów, silne zaburzenia wszystkich badanych elementów anatomicznych skutkowałyby uzyskaniem w tej części badania 24 pkt.

Tabela 1. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z warunkami anatomicznymi badanych

Badana grupa i rodzaj tekstu	Liczba zniekształconych spółgłosek a ogólna ocena czynników anatomicznych
	(współczynnik korelacji Spearmana)
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,684, p < 0,001^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,814, p < 0,001^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,579, p = 0,024^*$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,647, p < 0,001^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,702, p = 0,004^*$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,618, p = 0,014^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

4.2. Sekcja druga

Druga część badania logopedycznego była poświęcona ocenie pozaartykulacyjnych czynności fizjologicznych związanych z obszarem jamy ustnej oraz czynności oddychania i fonacji jako podstawy dla tworzenia dźwięków mowy. Ocenie podlegało dziewięć kategorii: oddychanie spoczynkowe i dynamiczne, jakość fonacji, czas trwania fonacji, położenie spoczynkowe języka oraz żuchwy, sposób połykania i żucia, a także występowanie parafunkcji w obrębie narządu żucia. Suma punktów tej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 18. Średnia punktów uzyskanych przez studentów wynosiła 3,6, odchylenie standardowe – SD $\pm 2,14$, mediana plasowała się na poziomie 4 punktów, a rozpiętość wyników obejmowała zakres od 0 do 9 pkt.

Tabela 2. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z oceną czynności prymarnych

Badana grupa i rodzaj tekstu	Liczba zniekształconych spółgłosek a ogólna ocena czynności prymarnych
	Współczynnik korelacji Spearmana
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,654, p < 0,001^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,689, p = 0,004^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,685, p = 0,005^*$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,575, p = 0,001^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,556, p = 0,031^*$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,648, p = 0,009^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

Okazało się, że ocena prawidłowości przebiegu pozaartykulacyjnych czynności aparatu mowy w istotny, dodatni sposób ($p < 0,05, r > 0$) koreluje z liczbą zniekształconych głosek zarówno w mowie spontanicznej, jak i w tekście czytany – tak

dla całej grupy, jak i w podgrupach kobiet i mężczyzn. Im więcej punktów student otrzymał w tej części badania, tym więcej błędów w wymowie [ç], [z], [tç], [dź] popełniał zarówno w mowie spontanicznej, jak i w tekście czytany.

4.3. Sekcja trzecia

Trzecią sekcję badania stanowiły próby sprawności narządów artykulacyjnych: żuchwy, warg, języka oraz podniebienia miękkiego. Uczestnicy wykonywali 15 wyizolowanych ruchów lub sekwencji ruchów. Dodatkowym punktem włączonym do tej grupy obserwacji była informacja o uczestniczeniu badanego w terapii logopedycznej (trwającej lub zakończonej). Suma punktów tej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 30. Średnia punktów uzyskanych przez studentów to 11,3 (odchylenie standardowe $SD \pm 6,05$), mediana znajdowała się na poziomie 10 pkt, a rozpiętość wyników obejmowała wartości od 2 do 22 pkt.

Badanie wykazało bardzo silną, istotną i dodatnią korelację między ogólną oceną sprawności aparatu artykulacyjnego a liczbą zniekształczonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych. Istotność statystyczna wynosiła $p < 0,001$ zarówno dla tekstu tworzonego spontanicznie, jak i dla odczytywanych zdań. Im więcej niedoskonałości studenci prezentowali w próbach badania sprawności artykulacyjnej, tym więcej było w ich wymowie zaburzonych spółgłosek [ç], [z], [tç], [dź].

Tabela 3. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z oceną sprawności aparatu artykulacyjnego

Badana grupa i rodzaj tekstu	Liczba zniekształczonych spółgłosek a ogólna ocena sprawności aparatu
	Współczynnik korelacji Spearmana
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,775, p < 0,001^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,830, p < 0,001^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,733, p = 0,002^*$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,682, p < 0,001^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,678, p = 0,005^*$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,692, p = 0,004^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

4.4. Sekcja czwarta

Kolejna sekcja poświęcona była sprawności realizacji mowy. Pięć prób tej sekcji polegało na szybkim powtarzaniu połączeń sylab, jedną z prób stanowiło odczytanie tekstu z dziesięcioma trudnymi grupami spółgłoskowymi, dodatkowym elementem była ogólna ocena wyrazistości artykulacyjnej w mowie spontanicznej. Suma

punktów tej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 14. Średnia punktów otrzymanych przez studentów wynosiła 5,8 (odchylenie standardowe – SD $\pm 3,01$), mediana plasowała się na poziomie 6 punktów, a rozpiętość wyników obejmowała zakres od 0 do 12 punktów.

Badanie sprawności realizacyjnej (w próbach powtarzania, czytania oraz mowy spontanicznej) wykazało istotną i pozytywną korelację liczby zniekształconych sybilantów dźwiękowo-palatalnych ze stopniem sprawności wymowy tekstu i połączeń sylab. Im więcej nieprawidłowości było rejestrowanych w przeprowadzonych próbach, tym więcej występowało u studentów zniekształceń w zakresie realizacji palatalności spółgłosek [ç], [ʒ], [tç], [dʒ]. Zależność ta była istotna dla spółgłosek obserwowanych zarówno w mowie spontanicznej, jak w tekście czytany, tak dla grupy mężczyzn, jak i dla kobiet.

Tabela 4. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z oceną sprawności realizacji mowy

Badana grupa i rodzaj tekstu	Liczba zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych a ogólna ocena sprawności realizacyjnej
	Współczynnik korelacji Spearmana
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,608, p < 0,001^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,717, p = 0,003^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,582, p = 0,023^*$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,518, p = 0,003^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,576, p = 0,025^*$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,557, p = 0,031^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

4.5. Sekcja piąta

Następny obszar obserwacji stanowiła percepcja słuchowa i samoświadomość w zakresie wymowy. Zbadane zostały: słuch fizyczny, fonemowy i fonetyczny oraz uwaga słuchowa. Została również podjęta próba oceny samoświadomości badanych w zakresie jakości wymowy polegająca na porównaniu odpowiedzi ankietowych udzielanych przez studentów z oceną logopedy prowadzącego badanie. Suma punktów tej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 14. Średnia punktów otrzymanych przez studentów to 3,93 (odchylenie standardowe SD $\pm 2,23$). Mediana wyniosła 3 punkty, a rozpiętość wyników mieściła się w zakresie od 1 do 10 pkt.

Ogólna ocena uwarunkowań percepcyjnych oraz samoświadomości w zakresie wymowy koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) z liczbą zniekształconych

sybilantów dźwiękowo-palatalnych dla całej grupy w mowie spontanicznej i tekście czytany oraz dla obydwu grup tekstów w wymowie kobiet. Dla przeanalizowanej osobno podgrupy mężczyzn zależności nie przekroczyły progu istotności, chociaż dla mowy spontanicznej plasowały się w obszarze tzw. tendencji statystycznej ($0,05 < p < 0,1$).

Tabela 5. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z oceną percepcji słuchowej i samoświadomości wymowy

Liczba zniekształconych głosek	Liczba zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych a ogólna ocena zdolności percepcyjnych i samoświadomości wymowy
	Współczynnik korelacji Spearmana
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,558, p = 0,001^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,676, p = 0,006^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,461, p = 0,084$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,429, p = 0,018^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,551, p = 0,033^*$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,328, p = 0,232$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

4.6. Sekcja szósta

Ostatnią część badania stanowiła ocena prawidłowości wymowy pozostałych głosek języka polskiego, poza sybilantami dźwiękowo-palatalnymi. Głoski zostały pogrupowane według cech, które (po szczegółowej analizie artykulacyjnej) uznano za istotne w wymowie spółgłosek z grupy [ç], [ʒ], [tç], [dʒ]. Kwestionariusz obejmował dziewięć grup głosek, dodatkowym elementem była ocena realizacji cechy dźwięczności. Suma punktów tej części badania mogła przyjmować wartości w zakresie od 0 do 20. Średnia liczba punktów uzyskanych przez badanych wynosiła 4,4 (odchylenie standardowe – SD $\pm 2,18$), wyniki wahały się w zakresie od 1 do 9 pkt, a mediana zanotowanych nieprawidłowości kształtowała się na poziomie 4 pkt.

Okazało się, że również ocena prawidłowości wymowy pozostałych głosek języka polskiego koreluje istotnie i dodatnio z liczbą zniekształconych spółgłosek dźwiękowo-palatalnych. Im więcej nieprawidłowości obserwowano u studentów przy wymowie innych głosek, tym więcej błędów ujawniało się w ich wymowie spółgłosek z grupy [ç], [ʒ], [tç], [dʒ]. Zależność ta była istotna statystycznie zarówno dla tekstu czytanego, jak i mowy spontanicznej. Nie przekroczyła progu istotności tylko dla tekstu czytanego kobiet. W tej ostatniej podgrupie można mówić jedynie o tzw. tendencji statystycznej ($p = 0,051$).

Tabela 6. Korelacja liczby zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych z ogólną oceną wymowy głosek

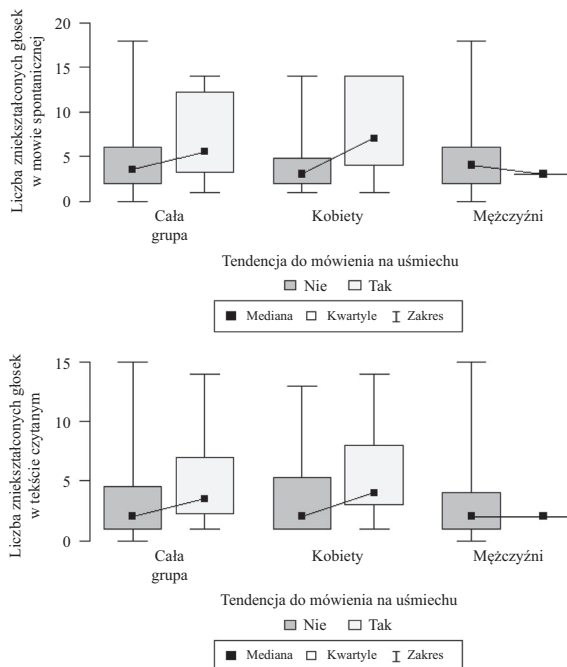
Badana grupa i rodzaj tekstu	Liczba zaburzonych sybilantów dźwiękowo-palatalnych a ogólna ocena wymowy głosek
	Współczynnik korelacji Spearmana
Cała grupa – mowa spontaniczna	$r = 0,531, p = 0,003^*$
Kobiety – mowa spontaniczna	$r = 0,543, p = 0,036^*$
Mężczyźni – mowa spontaniczna	$r = 0,556, p = 0,031^*$
Cała grupa – tekst czytany	$r = 0,573, p = 0,001^*$
Kobiety – tekst czytany	$r = 0,513, p = 0,051$
Mężczyźni – tekst czytany	$r = 0,671, p = 0,006^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$).

4.7. Dodatkowe informacje o artykulacji

Wśród 30 badanych było 6 osób z tendencją do ciągłego, nawykowego układania ust w pozycji jak do uśmiechu. Mediana liczby zniekształceń spółgłosek [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʒ] była w tej grupie nieco wyższa niż wśród osób z naturalnym ułożeniem warg. Prawidłowość ta dotyczyła grupy kobiet (był tylko jeden mężczyzna z wymienionym nawykiem). Zależność nie przekroczyła progu istotności statystycznej (liczba osób

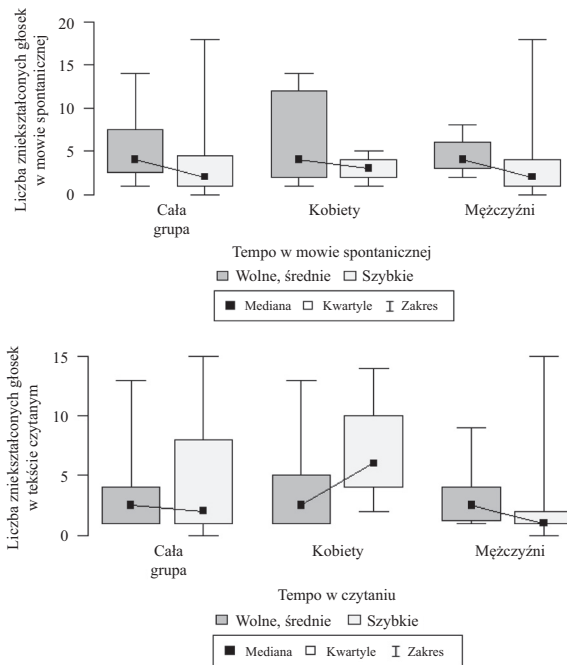
Wykres 1. Mediana i zakres zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w zależności od nawykowego układania ust w pozycji uśmiechu



z wymienioną tendencją była dość niska), ale w związku z wcześniejszymi doniesieniami badawczymi wskazującymi na związek między tendencją do mówienia „na uśmiechu” a tendencją do zniekształcania sybilantów należałoby prawdopodobnie kontynuować obserwacje, uwzględniając większą liczbę badanych.

Dość zaskakująca okazała się analiza zależności liczby zniekształceń [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʑ] od tempa mówienia. W mowie spontanicznej dwie osoby prezentowały wolne tempo mówienia, 21 – umiarkowane, 7 – szybkie, dla tekstu czytanego było to odpowiednio: 2, 20 i 8 osób. Okazało się, że mediana zniekształceń była nieco niższa dla osób o szybkim tempie mówienia niż dla badanych o tempie wolnym lub umiarkowanym. Zależność ta była odwrotna tylko dla tekstu czytanego kobiet.

Wykres 2. Mediana i zakres zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych w zależności od tempa mówienia



Autorka badania zakładała, że szybkie tempo mówienia będzie wpływało na brak dokładności artykulacyjnej i skutkowało zwiększeniem liczby zniekształceń [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʑ], okazało się jednak, że tendencja wśród badanych jest raczej odwrotna – szybkie tempo mówienia częściej obniża liczbę nieprawidłowych wymówień. Wyniki nie wykazały istotności statystycznej, nie można więc sformułować jednoznacznych wniosków, ale niewykluczone jest, że szybkie tempo mówienia wiąże się z ogólnie

większą aktywnością i sprawnością artykulatorów badanych osób, co w efekcie skutkuje nieco precyzyjniejszą wymową [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ] – głosek wymagających sporego zakresu i dużej dynamiki ruchów dorsalnej części języka.

5. Dyskusja

Przeprowadzone badanie potwierdziło, że modyfikacji palatalności sybilantów [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ] przez młodych dorosłych nie można traktować jedynie jako uwarunkowanej kulturowo manieri wymowy czy elementu biolektu młodych kobiet. Zjawisko to ma również silną podbudowę biologiczną. Nasilenie nieprawidłowości w realizacji spółgłosek dźwiękowo-palatalnych zależy zarówno od warunków anatomicznych mówiącego, jak od ogólnej sprawności pracy jego aparatu artykulacyjnego (zarówno w próbach niejęzykowych, jak i podczas wypowiedzania tekstu). Im więcej odchyień od normy anatomicznej oraz ograniczeń sprawności organów biorących udział w artykulacji, tym więcej niedokładności w realizacji palatalności badanych sybilantów. Jeśli badany prezentuje nieprawidłowości przebiegu czynności prymarnych (podstawowych czynności fizjologicznych obszaru orofacjalnego), ma również większą tendencję do zniekształceń [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ]. Liczba zniekształconych głosek dźwiękowo-palatalnych zwiększa się też wtedy, kiedy u badanego występują inne nieprawidłowości w zakresie wymowy głosek, co znowu pośrednio świadczy o niedostatkach biologicznych w zakresie cech anatomiczno-funkcjonalnych niezbędnych do prawidłowego tworzenia mowy. Obniżenie zdolności percepcyjnych (zaliczanych do biologicznych sprawności formacyjnych) również wpływa na zwiększenie liczby zniekształceń sybilantów dźwiękowo-palatalnych. Powyższe zależności dotyczą zarówno mowy spontanicznej, jak i tekstu czytanego realizowanego przez badanych, są również zbliżone dla grupy mężczyzn i grupy kobiet.

Związek między nieprawidłowościami anatomiczno-funkcjonalnymi a zaburzeniami artykulacyjnymi nie jest oczywiście zaskakujący z logopedycznego punktu widzenia, w przypadku opisywanego zjawiska pozwala jednak zwrócić uwagę na to, że nie można traktować modyfikowania palatalności sybilantów [ɕ], [ʐ], [tɕ], [dʐ] przez młodych dorosłych jedynie jako manieri wymowy motywowanej czynnikami społeczno-kulturowymi. Na podstawie referowanych badań o charakterze socjolingwistycznym oraz przedstawionych powyżej wyników badania logopedycznego można chyba powiedzieć, że spółgłoski dźwiękowo-palatalne są dla młodych ludzi nie tyle szczególnie trudne (niemożliwe do prawidłowej realizacji), ile dość wymagające artykulacyjnie (konieczna jest spora aktywność i precyzja ruchów narządów biorących udział w ich tworzeniu) i łatwo ulegają modyfikacjom, szczególnie w sytuacji komunikacyjnej, która nie wymaga wysokiego poziomu dbałości o jakość wymowy lub

wręcz promuje niestandardowe realizacje. A to modyfikowanie jest tym częstsze, im więcej nieprawidłowości anatomicznych, funkcjonalnych i percepcyjnych prezentuje osoba mówiąca.

Bibliografia

- Bednarek, J.D. 2002. *Ćwiczenia wyrazistości mowy*. Wrocław: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji.
- Ciecierska-Zajdel, B. 2021. *Zróżnicowanie realizacji sybilantów dziąsłowo-palatalnych w wymowie studentów Uniwersytetu Warszawskiego* (niepublikowana rozprawa doktorska). Uniwersytet Warszawski.
- Czaplewska, E. 2012. *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, s. 65–120. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drózdź-Łuszczak, K., Siudzińska, N. 2017. Współczesna, nienormatywna wymowa głosek [ś], [ź], [ć], [dź]. Charakterystyka fonetyczna i interpretacja fonologiczna zjawiska. *Prace Filologiczne* 71, s. 115–126.
- Golanowska, M., Kwasiborska, J., Lipiec, D., Sienniak, A., Emiluta-Rozya, D. 2011. *Wybrane zagadnienia logopedyczne. Cz. III: ś, ź, ć, dź*. Gliwice: Wydawnictwo Komlogo Piotr Gruba.
- Kamińska, B. 2012. *Diagnoza w logopedii artystycznej*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, s. 481–508. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kamińska, B. 2015. *Standard postępowania logopedycznego w logopedii artystycznej*. W: *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, s. 1145–1156. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Laver, J. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenc, A. 2013. Diagnozowanie normy wymawianiowej. *Logopedia* 42, s. 61–86.
- Lorenc, A. 2016. *Kryteria diagnostyczne normy wymawianiowej*. W: *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, s. 168–193. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Markowski, A. red. 2004. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Myszka, A. 2015. Pięć szeregów głosek dentalizowanych? O półpalatalnych głoskach szumiącego i ciszącego. *Logopedia Silesiana* 4, s. 170–182.
- Osowicka-Kondratowicz, M. 2016. *Tendencje wymawianiowe współczesnej polszczyzny*. W: *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, s. 144–167. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Osowicka-Kondratowicz, M., Serowik, A. 2009. Defektywne realizacje spółgłosek palatalnych dentalizowanych przy prawidłowych i nieprawidłowych warunkach zgryzowych. Wskazówki do terapii logopedycznej. *Prace Językoznawcze* 11, s. 155–177.
- Pluta-Wojciechowska, D. 2017. *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Pluta-Wojciechowska, D. 2018. *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- R Core Team 2020. R: A language and environment for statistical computing. Online: <https://www.r-project.org> [dostęp: 23 lipca 2020].

- Rutkiewicz-Hanczewska, M. 2009. Błąd wymowy czy wada wymowy? O nowej artykulacji głosek szeregu ciszącego. *Język Polski* 4–5, s. 353–364.
- Siudzińska, N. 2011. Co to jest fonetyka patoartykulacyjna (patofonetyka)? *Poradnik Językowy* 9, s. 52–59.
- Stasiak, J. 2015. *Postępowanie logopedyczne w przypadku dyslalii*. W: *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, s. 227–236. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szeląg, E., Szymaszek, A. 2006. *Test do badania słuchu fonemowego u dzieci i dorosłych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Toczyska, B. 2000. *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Toczyska, B. 2010. *Do-tkliwa artykulacja: korekcja głosek ś, ź, ć, dź*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Walczak-Deleżyńska, M. 2004. *Aby język giętki... Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyskiej*. Wrocław: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie.

Biological determinants of the modified pronunciation of Polish alveolo-palatal sibilants in young adults

Summary

The author studied biological determinants of the tendency to modify the palatal pronunciation of sibilants [ç], [z], [tç], [dź] observable in young adults. The research group included 30 students, who exhibited varying levels of correct phonetic realisations of these consonants. The subjects underwent an examination that assessed their anatomical conditions, the functioning of their articulatory apparatus, the correct course of primary functions, the perceptual determinants, and the accuracy of the articulation of other Polish speech sounds. The study was quantitative. The results of the study were juxtaposed against the total number of the non-normatively realised sibilants, and subsequently analysed statistically. It turned out that there is a clear connection between the anatomical and functional factors, and the number of modified consonants: [ç], [z], [tç], [dź]. Therefore, the distortion of the palatal sibilants cannot be treated only as a socially or culturally conditioned pronunciation mannerism.

Keywords: Polish alveolo-palatal sibilants – pronunciation variability – articulation disorders – phonetic changes in Polish – determinants of pronunciation.

Trans. Marta Falkowska

Joanna Zawadka

Uniwersytet Warszawski

joanna.zawadka@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3624-0693

Alicja Karsznia-Sobczak

Uniwersytet Warszawski

a.karszniaso@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-8430-9800

OCENA WYBRANEJ TERMINOLOGII LOGOPEDYCZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ ANKIETOWYCH PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD STUDENTÓW LOGOPEDII ORAZ LOGOPEDÓW PRAKTYKÓW

1. WPROWADZENIE

Często określa się logopedię jako naukę interdyscyplinarną lub leżącą na pograniczu różnych dyscyplin naukowych (por. Ożdżyński 1994: 45; Grabias 2012: 31; Błęszyński 2019: 228). Ta interdyscyplinarność przejawia się nie tylko w szerokim spektrum działań logopedy, lecz także w wykorzystywanej w logopedii terminologii (por. Mierzejewska, Przybysz-Piwko 1998: 148), której część ma źródła w innych naukach. W ostatnich latach pojawiają się też głosy za uznaniem logopedii za naukę transdyscyplinarną (por. Michalik 2019: 42–43) o spójnej i jednolitej metodologii. Przychylając się do tego stanowiska, można stwierdzić, że logopedia weszła w fazę swojej dorosłości i nie jest już młodą nauką. Jej dojrzałość przejawia się w tym, jak bardzo pogłębiona stała się refleksja m.in. na temat teorii logopedii i metodologii badań logopedycznych. Dojrzałość tę widać również w przemianach, jakie zaszły w zakresie tematów podejmowanych przez logopedię, i języku, jaki wykorzystuje ona do opisu różnorodnych zjawisk – nie tylko zaburzeń językowych. Terminologia specjalistyczna, podobnie jak język ogólny, ewoluuje. W logopedii jako dziedzinie, która przez ostatnie dziesięciolecia przeżywała intensywny rozwój, zmiany w nazewnictwie mogą być szczególnie istotne, a co za tym idzie – warte odnotowania. Specjalistyczny charakter terminów logopedycznych wymaga, aby były one jasne

dla logopedów, a jednocześnie informatywne i jednoznaczne (por. Mierzejewska, Przybysz-Piwko 1997: 178).

Polska terminologia logopedyczna została utrwalona w opracowaniach słownikowych, które powstały głównie w latach 90. XX wieku i na początku XXI wieku. Są to pozycje autorstwa Józefa Surowańca: *Słownik terminów logopedycznych* (1992), *Słownik słów kluczowych w logopedii* (1993b), *Podręczny słownik logopedyczny* (1993a), *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej* (1999) oraz Ewy Skorek – *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny* (2004). Z nowszych opracowań istnieje wieloautorska *Encyklopedia logopedii* dostępna w Internecie¹, która umożliwia przeszukiwanie artykułów i haseł w trybie online. Gdy zagląda się do opracowań J. Surowańca i E. Skorek, można odnieść wrażenie, że część terminologii w nich zawartej nie jest obecnie wykorzystywana. Dostrzeżyliśmy potrzebę analizy terminologii logopedycznej, dlatego zaplanowaliśmy kilkietapowy projekt badawczy. Badanie opisywane w niniejszym artykule stanowi realizację 3. etapu projektu, który zaowocował do tej pory dwiema publikacjami (Zawadka, Karsznia-Sobczak 2023, 2024, w druku).

2. METODA BADAWCZA I OSOBY BADANE

Do weryfikacji hipotezy, że wybrane terminy logopedyczne nie są znane logopedom lub nie są przez nich rozumiane, wybrano metodę ankietową. Opracowano ankietę internetową zawierającą krótką informację o celu i sposobie przeprowadzenia badania.

Przebadano dwie grupy respondentów – pierwszą z nich stanowili studenci II stopnia kierunku logopedia ogólna i kliniczna na Uniwersytecie Warszawskim. Należy podkreślić, że studenci są zapoznawani z aktualną i dawną terminologią logopedyczną. Ich obowiązkiem jest także uważna lektura tekstów specjalistycznych wymienionych w sylabusach przedmiotów. Wymagana jest znajomość definicji terminów logopedycznych, a także właściwe posługiwanie się nimi. Drugą grupę stanowili znajomi logopedzi praktycy, absolwenci różnych ośrodków akademickich. Dzięki celowemu doborowi respondentów uniknięto uzyskiwania przypadkowych odpowiedzi od osób, które nigdy nie pracowały w zawodzie lub ukończyły jedynie kursy z zakresu logopedii i nawet nie są logopedami.

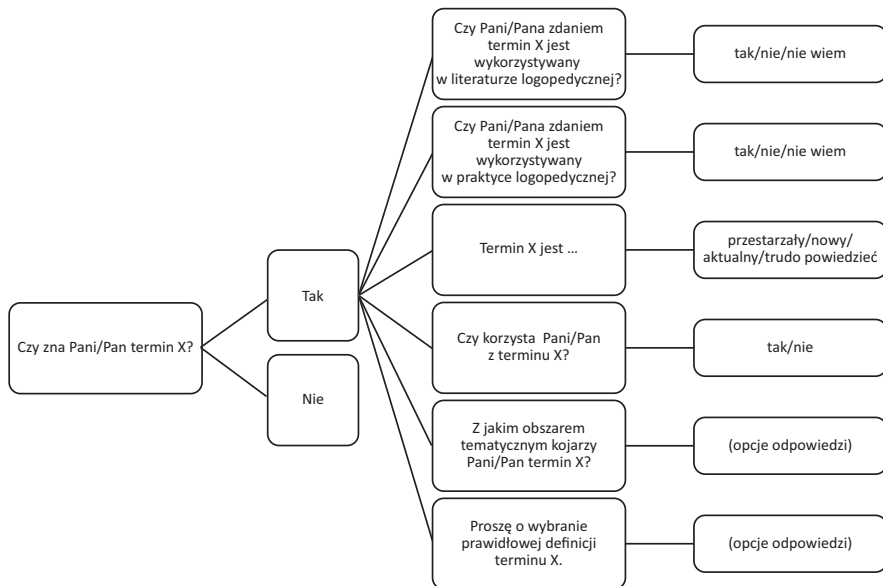
Studenci wypełniali ankietę internetową na swoich smartfonach po zeskanowaniu kodu QR wyświetlonego na tablicy. Logopedzi otrzymywali natomiast link do ankiety po wyrażeniu uprzednio woli wzięcia udziału w badaniu. Link był przekazywany za pośrednictwem komunikatorów lub przez e-mail. W badaniu wzięło udział 57 studentów logopedii i 20 logopedów.

¹ <https://www.komlogo.pl/index.php/encyklopedia>.

3. NARZĘDZIA BADAWCZE

Ankieta zawierała pytania dotyczące wybranych 33 terminów logopedycznych. W przypadku zaznaczenia odpowiedzi potwierdzającej znajomość terminu respondenci byli następnie proszeni o wypełnienie krótkiego testu, który sprawdzał m.in. znajomość definicji. Schemat 1 przedstawia układ ankiety z pytaniami jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz ogólne opcje odpowiedzi.

Schemat 1. Budowa ankiety dotyczącej terminologii logopedycznej



Znajomość terminu była sprawdzana przez test wyboru jednej poprawnej odpowiedzi spośród trzech. Dodatkowo respondenci mogli zaznaczyć odpowiedź „nie wiem”.

Błędne odpowiedzi znaczeniowo nawiązywały do skojarzeń sugerowanych przez budowę morfologiczną danego terminu lub wynikających z podobieństwa brzmieniowego. Termin *kappacyzm* oznacza nieprawidłową realizację głoski [k]. Na zasadzie analogii można byłoby więc przyjąć, że *tetyzm* odnosi się do zaburzeń artykulacji głoski [t], jest to jednak nieprawda. Podobnym przykładem jest termin *sieplenienie*, który może kojarzyć się z nieprawidłową artykulacją głoski [ś] czy, szerzej, całego szeregu: [ś], [ź], [ć], [ź].

Do badań wytypowano 33 terminy logopedyczne. 31 z nich to terminy wykorzystane w przeprowadzonym przez nas wcześniej badaniu pt. *Analiza znaczeń i frekwencja terminów logopedycznych w języku ogólnym na podstawie tekstów*

z *Narodowego Korpusu Języka Polskiego* (Zawadka, Karsznia-Sobczak, w druku). Są to terminy, które – choć obecne w dwóch słownikach logopedycznych: *Z logopedią na ty* Ewy Skorek (2004) oraz *Słowniku terminów logopedycznych* Józefa Surowańca (1992) – zostały przez nas, autorki badań, ocenione jako rzadko pojawiające się w praktyce i literaturze logopedycznej. Brakowało ich m.in. w indeksach zamieszczonych w podręcznikach do logopedii (por. Czaplewska, Milewski 2012; Czaplewska 2018; Domagała, Mirecka 2021a, 2021b; Grabias 2012; Grabias, Kurkowski 2012; Kaczorowska-Bray, Milewski 2018; Kamińska, Milewski 2020; Milewski, Kaczorowska-Bray 2013; Milewski, Kaczorowska-Bray 2019; Milewski, Kuczkowski, Kaczorowska-Bray 2018; Muzyka-Furtak 2015; Pluta-Wojciechowska, Sambor 2017; Węsierska 2018).

4. WYNIKI BADAŃ

4.1. Deklaracja znajomości wybranej terminologii logopedycznej

Respondenci deklaruowali różny stopień znajomości poszczególnych terminów. Frekwencja wyboru odpowiedzi „znam” została obliczona dla każdego terminu, a następnie wyrażona w procentach. Ze względu na cel analiz wyniki ujęto w 5 przedziałach: 0%, 1–25%, 26–50%, 51–75%, 76–100% i przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład deklaracji znajomości terminów w grupach ankietowanych

Procent respondentów deklarujących znajomość terminu	Terminy logopedyczne znane studentom	Terminy logopedyczne znane logopedom
0	(1) <i>lalopatia</i>	(2) <i>logospasmus, paralogia</i>
1–25	(24) <i>angofrazja, logopatia, logospasmus, paralogia, szepietliwość, trzepotanie mowy, werbigeracja, akatafazja, geganie, giganie, grasejowanie, guganie, hotentotyzm, inkoherencja, kekanie, lalkanie, lełanie, logoklonia, logorea, lełanie, palatofonia, palilalia, tremor, welaryzacja</i>	(16) <i>akatafazja, szprietliwość, angofrazja, giganie, grasejowanie, lalkanie, lalopatia, logoklonia, logopatia, logorea, palilalia, parafonia, tremor, trzepotanie mowy, welaryzacja, werbigeracja</i>
26–50	(5) <i>bradyglosja, parafonia, sieplenie, szeplenie, tetyzm</i>	(9) <i>bradyglosja, hotentotyzm, inkoherencja, lełanie, lełanie, palatofonia, sieplenie, szeplenie, tetyzm</i>
51–75		(3) <i>geganie, guganie, kekanie</i>
76–100	(3) <i>niemota, reranie, sałatka słowna</i>	(3) <i>niemota, reranie, sałatka słowna</i>

Frekwencja 0% oznacza, że żaden z respondentów nie zadeklarował znajomości danego terminu. W grupie studentów taką sytuację zaobserwowano w przypadku terminu *lalopatia*, a w grupie logopedów – w przypadku terminów: *logospasmus* i *paralogia*. Najwięcej – bo niemal $\frac{1}{4}$ wszystkich terminów użytych w badaniu – znalazło się w przedziale deklaracji przesłanych przez 1–25% respondentów. Można zatem uznać, że terminy te były znane jedynie niektórym studentom.

Znajomość kolejnych 5 terminów deklarowało od 26 do 50% studentów. Pozostałe 3 terminy zebrały najwięcej deklaracji, co uplasowało je w przedziale wyznaczonym przez zakres od 76 do 100% odpowiedzi respondentów. Oznacza to, że tylko te 3 terminy były znane większości ankietowanych studentów.

Z kolei terminów, które znałyby mniej niż $\frac{1}{4}$ logopedów, było 16, czyli o 8 mniej niż w grupie studentów. Terminów, których znajomość deklarowało od 26 do 50% ankietowanych logopedów, było 9. Więcej niż połowa badanych logopedów znała w sumie 6 kolejnych terminów.

Poziom znajomości terminów w grupach logopedów i studentów był zbliżony w przypadku 24 spośród 33 terminów.

4.2. Znajomość definicji wybranej terminologii logopedycznej

Dane dotyczące początkowej pozytywnej deklaracji znajomości terminu zostały skonfrontowane z odpowiedziami respondentów z dalszej części ankiety. W zadaniu wyboru poprawnej definicji terminu okazało się, że deklarowana znajomość słów nie zawsze była związana z faktyczną umiejętnością wskazania ich właściwego znaczenia. Zarówno w grupie studentów, jak i logopedów zwiększyła się pula terminów, które można uznać za nieznanne, jako że nikt z ankietowanych nie wskazał ich poprawnej definicji. Pula terminów, które prawidłowo zdefiniowała nie więcej niż $\frac{1}{4}$ respondentów – tak studentów, jak i logopedów – zasadniczo nie zmieniła się. W wypadku terminów, których znajomość deklarowało najwięcej studentów, zadanie wskazania definicji zweryfikowało nieco wcześniejsze dane dotyczące dwóch terminów, nadal jednak były to terminy, których znaczenie znała więcej niż połowa respondentów. W grupie logopedów podobna weryfikacja dotyczyła jedynie jednego z trzech najczęściej rozpoznawanych terminów.

Podsumowując, poziom znajomości terminów logopedycznych był określany na podstawie odpowiedzi na dwa pytania ankietowe: pierwsze polegało na deklaracji znajomości terminu, drugie – na wyborze jego definicji. Na podstawie danych o znajomości definicji terminów (rysunek 1) można uznać:

- za nieznanne – 7 spośród 33 terminów ocenianych przez studentów i 6 terminów ocenianych przez logopedów;
- za niemal nieznanne – 23 terminy oceniane przez studentów i 17 terminów ocenianych przez logopedów;
- za znane mniejszości – 5 terminów ocenianych przez logopedów;

- za znane większości – 2 terminy oceniane przez studentów i 3 terminy oceniane przez logopedów;
- za znane niemal wszystkim – 1 termin oceniany przez studentów i 2 terminy oceniane przez logopedów.

Tabela 2. Rozkład poprawnych odpowiedzi dotyczących definicji terminów w grupach ankietowanych

Procent respondentów deklarujących znajomość terminu	Terminy logopedyczne znane studentom	Terminy logopedyczne znane logopedom
0	(7) <i>lalopatia, angofrazja, akatafazja, lalkanie, logospasmus, szepietliwość, trzepotanie mowy</i>	(6) <i>lalkanie, logoklonia, logospasmus, paralogia, szepietliwość, tetyzm</i>
1–25	(23) <i>guganie, logoklonia, logopatia, logorea, palatofonia, palilalia, paralogia, tetyzm, welaryzacja, werbigeracja, bradyglosja, geganie, giganie, grasejowanie, hotentotyzm, inkoherencja, kekanie, lełanie, łelanie, parafonia, sieplenienie, szeplenienie, tremor</i>	(17) <i>angofrazja, akatafazja, sieplenienie, welaryzacja, werbigeracja, bradyglosja, giganie, grasejowanie, lalopatia, logopatia, logorea, palatofonia, palilalia, parafonia, szeplenienie, tremor, trzepotanie mowy</i>
26–50		
51–75		(5) <i>guganie, hotentotyzm, inkoherencja, lełanie, łelanie</i>
76–100	(2) <i>niemota, sałatka słowna</i>	(3) <i>geganie, kekanie, niemota</i>

Ze względu na ograniczenia związane z objętością artykułu celem niniejszego opracowania jest przedstawienie charakterystyki tylko tej części zebranego materiału, w której terminy zostały ocenione w podobny sposób przez studentów i logopedów. Dalej zostanie zatem omówionych 13 terminów, które można uznać za niemal nieznanne, ponieważ w obu grupach zostały poprawnie zdefiniowane przez 1/4 lub mniej respondentów. Są to terminy: *bradyglosja, giganie, grasejowanie, logopatia, logorea, palatofonia, palilalia, parafonia, sieplenienie, szeplenienie, tremor, welaryzacja, werbigeracja*. Oprócz nich omówione zostaną 3 terminy (*niemota, reranie, sałatka słowna*), które zostały poprawnie zdefiniowane przez co najmniej 51% ankietowanych studentów i logopedów. Terminy te pochodzą z puli terminów znanych większości oraz znanych niemal wszystkim, jednak – dla zwiększenia jasności wylądu – w dalszej części artykułu zostaną nazwane *terminami znanymi*.

4.3. Ocena aktualności wybranych terminów z puli *niemal nieznanne*

Odpowiedzi na pytanie o ocenę aktualności poszczególnych terminów udzieliły wszystkie osoby deklarujące znajomość danego terminu. Ankietowani wybierali jedną spośród czterech opcji: termin „aktualny”, „przestarzały” albo „nowy” oraz „trudno

powiedzieć”. Ponieważ liczba respondentów była w tym przypadku niewielka, przyjęto, że celem analizy jest wskazanie, które określenie pojawia się najczęściej w każdej z grup: studentów i logopedów. Zestawienie odpowiedzi zawiera tabela 3.

Na podstawie wyników ankiet ustalono, że aktualność 6 spośród 13 terminów była oceniana przez obie grupy jako trudna do określenia – wskazują na to dominujące wybory odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Zgodność dominujących ocen studentów i logopedów była widoczna w wypadku dwóch innych terminów: *sieplenienie* i *tremor*, przy czym pierwszy z nich został uznany przez większość ankietowanych za „przestarzały”, a drugi za „aktualny”. W przypadku pozostałych 5 terminów (*giganie*, *logopatia*, *palilalia*, *szeplenienie*, *werbigeracja*) odpowiedzi studentów i logopedów różniły się. Część ankietowanych wskazywała, że są to terminy aktualne, podczas gdy inni twierdzili, że są one przestarzałe.

Ponadto pojedyncze osoby z obu grup uznały, że terminy: *bradyglosja*, *sieplenienie*, *tremor* i *welaryzacja* można uznać za terminy nowe. Są to odosobnione oceny, niemniej jednak zwraca uwagę, że w wypadku terminu *bradyglosja* wskazania takie pojawiły się nie tylko wśród studentów, lecz także wśród logopedów.

Komentując tę część wyników, warto zwrócić uwagę na fakt, że przewaga w odpowiedziach często była minimalna, osiągana różnicą zaledwie jednej odpowiedzi. Także ze względu na małe grupy respondentów i niekiedy pojedyncze odpowiedzi wskazana jest duża ostrożność w interpretacji tych danych.

Tabela 3. Ocena aktualności wybranych terminów logopedycznych z puli niemal nieznanie

Terminy	Trudno powiedzieć	Aktualny	Przestarzały	Nowy
<i>bradyglosja</i>	9 ^a [7] ^b	6	3	1 [2]
<i>giganie</i>	1 [1]	2	1 [2]	
<i>grasejowanie</i>	5 [3]	1	3 [1]	
<i>logopatia</i>	1 [2]	2 [1]	[2]	
<i>logorea</i>	4 [2]	[1]		
<i>palatofonia</i>	5 [5]	4 [2]		
<i>palilalia</i>	3 [1]	1 [2]	[2]	
<i>parafonia</i>	8 [2]	6 [1]	3	
<i>sieplenienie</i>	6 [2]	5 [2]	7 [5]	1
<i>szeplenienie</i>	9 [2]	1 [2]	5 [5]	
<i>tremor</i>	1 [1]	7 [2]		1
<i>welaryzacja</i>	5 [2]	2		1
<i>werbigeracja</i>	1 [2]	[1]	[1]	

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

4.4. Ocena występowania wybranych terminów z puli *niemal nieznan* w literaturze i praktyce logopedycznej oraz ich wykorzystania przez ankietowanych

Niezgodność dominujących ocen była bardzo wyraźna w odpowiedziach na pytanie o terminy występujące w literaturze logopedycznej (tabela 4). Zarówno studenci, jak i logopedzi wymienili jedynie 4 terminy: *logopat*, *palatofonia*, *palilalia* oraz *welaryzacja*.

Tabela 4. Ocena występowania w literaturze logopedycznej wybranych terminów z puli *niemal nieznan*

Terminy	Tak	Nie	Nie wiem
<i>bradyglosja</i>	12 ^a [2] ^b	4 [4]	3 [3]
<i>giganie</i>	3 [1]	1 [1]	[1]
<i>grasejowanie</i>	3 [2]	3 [1]	3 [1]
<i>logopat</i>	3 [3]	[2]	
<i>logorea</i>	1 [1]	2 [1]	1 [1]
<i>palatofonia</i>	5 [7]	1	3
<i>palilalia</i>	3 [4]	[1]	1
<i>parafonia</i>	9	2 [1]	6 [2]
<i>sieplenienie</i>	9 [2]	9 [4]	1 [3]
<i>szeplenienie</i>	3 [5]	8	4 [4]
<i>tremor</i>	9 [1]		[2]
<i>welaryzacja</i>	5 [2]		3
<i>werbigeracja</i>	[3]		1 [1]

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

Nieco większą zgodność dominujących ocen uzyskano w pytaniu o użycie terminów w praktyce logopedycznej (tabela 5). Tym razem wskazania studentów i logopedów pokrywały się dla 6 terminów. Terminy: *bradyglosja*, *giganie*, *grasejowanie* oraz *szeplenienie* zgodnie uznano za niewystępujące w praktyce. Z kolei termin *tremor* według większości respondentów jest wykorzystywany w praktyce logopedycznej. Jeśli chodzi o ostatni termin *werbigeracja*, najczęściej wybieraną odpowiedzią logopedów i jedyną odpowiedzią w grupie studentów była odpowiedź „nie wiem”.

Tabela 5. Ocena występowania w praktyce logopedycznej wybranych terminów logopedycznych z puli *niemal nieznanne*

Terminy	Tak	Nie	Nie wiem
<i>bradyglosja</i>	7 ^a	8 [8] ^b	4 [1]
<i>giganie</i>	1	2 [3]	1
<i>grasejowanie</i>	3 [1]	4 [3]	2
<i>logopatia</i>	3 [1]	[4]	
<i>logorea</i>	1 [1]	2 [1]	1 [1]
<i>palatofonia</i>	2 [3]	3 [2]	4 [2]
<i>palilalia</i>	2 [1]	1 [3]	1 [1]
<i>parafonia</i>	5	6 [1]	6 [2]
<i>sieplenienie</i>	9 [1]	10 [5]	[3]
<i>szeplenienie</i>	4 [1]	8 [5]	3 [3]
<i>tremor</i>	7 [2]	1 [1]	1
<i>welaryzacja</i>	2	2 [1]	4 [1]
<i>werbigeracja</i>	[1]	[1]	1 [2]

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

W pytaniu o wykorzystanie wskazanych terminów w grupach studentów i logopedów dominowały odpowiedzi negatywne. Odpowiedzi pozytywne były w mniejszości i dotyczyły tylko wybranych 7 terminów.

Tabela 6. Ocena korzystania z wybranych terminów logopedycznych z puli *niemal nieznanne* przez ankietowanych

Terminy	Tak	Nie	Terminy	Tak	Nie
<i>bradyglosja</i>	2 ^a	17 [9] ^b	<i>parafonia</i>	2	15 [3]
<i>giganie</i>		4 [3]	<i>sieplenienie</i>	5 [1]	14 [8]
<i>grasejowanie</i>		9 [4]	<i>szeplenienie</i>	1	14 [9]
<i>logopatia</i>		3 [5]	<i>tremor</i>	4 [1]	5 [2]
<i>logorea</i>		4 [3]	<i>welaryzacja</i>		8 [2]
<i>palatofonia</i>	[1]	9 [6]	<i>werbigeracja</i>		1 [4]
<i>palilalia</i>	[1]	4 [4]			

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

4.5. Ocena aktualności wybranych terminów z puli *znane*

Terminy *reranie* i *sałatka słowna* zostały większością głosów uznane za „aktualne” zarówno przez studentów, jak i logopedów. Z kolei termin *niemota* większością ankietowanych w obu grupach określiła jako „przestarzały”. Pojedynczy studenci uznali *reranie* i *sałatkę słowną* za terminy nowe (tabela 7).

Tabela 7. Ocena aktualności wybranych terminów logopedycznych z puli *nieznane*

Terminy	Trudno powiedzieć	Aktualny	Przestarzały	Nowy
<i>niemota</i>	2 ^a [4] ^b	5	50 [13]	
<i>reranie</i>	12 [1]	31 [13]	10 [6]	1
<i>sałatka słowna</i>	14 [6]	23 [11]	4 [1]	3

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

4.6. Ocena występowania wybranych terminów z puli *znane* w literaturze i praktyce logopedycznej oraz ich wykorzystania przez ankietowanych

Terminy *niemota*, *reranie*, *sałatka słowna* większością głosów studentów i logopedów zostały uznane za występujące w literaturze logopedycznej (tabela 8). Ponadto terminy *reranie* i *sałatka słowna* oceniono jako występujące w praktyce logopedycznej, w przeciwieństwie do terminu *niemota* (tabela 9).

Tabela 8. Ocena występowania w literaturze logopedycznej terminów logopedycznych z puli *znane*

Terminy	Tak	Nie	Nie wiem
<i>niemota</i>	44 ^a [12] ^b	10 [2]	3 [3]
<i>reranie</i>	43 [19]	7	4 [1]
<i>sałatka słowna</i>	25 [14]	12 [1]	7 [3]

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

Tabela 9. Ocena występowania w praktyce logopedycznej terminów logopedycznych z puli *znane*

Terminy	Tak	Nie	Nie wiem
<i>niemota</i>	14 ^a [4] ^b	38 [11]	5 [2]
<i>reranie</i>	46 [16]	6 [1]	2 [3]
<i>sałatka słowna</i>	32 [14]	6	13 [4]

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

Większość studentów i logopedów odpowiedziała, że nie stosuje wymienionych terminów. W wypadku terminu *niemota* byli to wszyscy logopedzi deklarujący znajomość terminu, a w grupie studentów – 93% ankietowanych. Jeśli chodzi o terminy *reranie* i *sałatka słowna*, warto odnotować, że 1/3 studentów odpowiadających na to pytanie potwierdziła, że z nich korzysta. Stosunki odpowiedzi „tak” i „nie” w grupie logopedów były bardziej zrównoważone i plasowały się w okolicach 40–45% (tabela 10).

Tabela 10. Deklaracje wykorzystywania przez ankietowanych terminów z puli *znane*

Terminy	Tak	Nie
<i>niemota</i>	4 ^a	53 [17] ^b
<i>reranie</i>	18 [9]	36 [11]
<i>sałatka słowna</i>	15 [7]	29 [11]

^a Liczba respondentów w grupie studentów.

^b Liczba respondentów w grupie logopedów praktyków.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Na podstawie odpowiedzi w zadaniu polegającym na wskazywaniu poprawnej definicji określono poziom znajomości terminów logopedycznych w grupach studentów i logopedów. Z puli terminów, które zostały poprawnie zdefiniowane przez nie więcej niż ¼ respondentów w obu grupach niezależnie, wyłoniono te, które w podobnym stopniu znali studenci i logopedzi praktycy. W ten sposób powstała lista 13 terminów, które roboczo nazwano terminami *niemal nieznanymi*, a następnie przeanalizowano pod kątem odnoszących się do nich odpowiedzi udzielonych w dalszej części ankiety.

W pytaniu o aktualność respondenci określali te terminy zarówno jako „przestarzałe”, jak i „aktualne”. Pojedyncze osoby oceniły je nawet jako „nowe”. Głosy respondentów były podzielone tak, że żaden termin nie został określony tak samo – ani łącznie przez badane grupy studentów i logopedów, ani nawet w obrębie tej samej grupy. Dominujące odpowiedzi udzielone przez studentów pokrywały się z dominującymi odpowiedziami logopedów w przypadku 8 terminów – z czego dla 6 terminów zgodność ta dotyczyła wyboru odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Taki wynik wskazywałby na nieokreślony status tych terminów i wahanie samych ankietowanych.

W dalszej części analizowano, jak respondenci oceniają rozpowszechnienie terminów – czy występują one w literaturze, czy są stosowane w praktyce logopedycznej i czy sami się nimi posługują. Podobnie jak było to widoczne wcześniej, głosy

ankietowanych były podzielone, a obok odpowiedzi „tak” i „nie” wielokrotnie wskazywano opcję „nie wiem”. Wyjątek od tej reguły stanowiły odpowiedzi udzielone na pytanie o wykorzystywanie terminów przez samych respondentów. Dominującymi odpowiedziami studentów i logopedów były tu odpowiedzi „nie”, przy czym należy zaznaczyć, że pojedyncze osoby zgłosiły stosowanie 7 terminów.

Na podstawie liczby wskazań poprawnych definicji wyodrębniono także 3 terminy, które były znane ponad połowie studentów i logopedów. Terminy te nazwano roboczo terminami *znanymi*, a następnie przeanalizowano w podobny sposób jak wybrane terminy z puli terminów *niemal nieznanymi*.

Charakterystyka terminów z grupy *znane* powstała na podstawie dominujących odpowiedzi wyznaczanych niezależnie dla grupy studentów i grupy logopedów. W tym wypadku odpowiedzi te były całkowicie zgodne. Należy jednak zaznaczyć, że terminy nie zostały ocenione w ten sam sposób. Według większości respondentów terminy *sałatka słowna* i *reranie* to terminy „aktualne”, występujące w literaturze i praktyce logopedycznej. Terminy te są przez większość nieużywane, jednak osoby je wykorzystujące stanowią stosunkowo liczną grupę. Z kolei termin *niemota* to termin „przestarzały”, występujący w literaturze, ale nie w praktyce, nie jest on też wykorzystywany przez samych respondentów.

Przedstawiona charakterystyka terminów *znanymi* nie byłaby pełna bez istotnej informacji, że także tu w odpowiedziach osób ankietowanych występowały różnice. Na podstawie dotychczasowych analiz można powiedzieć, że w terminologii logopedycznej istnieje grupa terminów, które mają następujące właściwości:

- są znane zdecydowanej mniejszości logopedów i studentów logopedii,
- często nie są poprawnie definiowane,
- ich status i rozpowszechnienie użycia są w opinii badanych trudne do określenia lub niejasne (o czym świadczy pojawianie się sprzecznych odpowiedzi),
- większość respondentów raczej ich nie używa.

Jest też inna grupa terminów, które można scharakteryzować następująco:

- są znane większości logopedów i studentów logopedii,
- na ogół są poprawnie definiowane,
- większość osób badanych udziela na ich temat spójnych informacji, zarówno w odniesieniu do ich statusu, jak i zakresu wykorzystania,
- nie są to terminy powszechnie używane.

Do wniosków z przeprowadzonych przez nas badań należy podejść z dużą ostrożnością. Oprócz ograniczeń związanych z samą formą badania, m.in. z zadaniem wyboru opcji spośród podanych, trzeba zauważyć, że badana grupa logopedów była mała i być może zbierała specjalistów zajmujących się tylko wybranymi obszarami logopedii. Mamy nadzieję, że powtórzenie badania z udziałem studentów z innych uczelni oraz liczniejszego grona logopedów da nam pełniejszą wiedzę na temat badanej terminologii logopedycznej. Niemniej jednak przeprowadzone badania po-

twierdzącą przypuszczenia, że wybrane przez nas terminy zawarte w słownikach logopedycznych w większości nie są znane przyszłym logopedom ani znacznej części logopedów praktyków. Są to terminy rzadkie z uwagi na ograniczone występowanie w literaturze przedmiotu lub praktyce logopedycznej.

Badania nad terminologią logopedyczną są ważne – należy określić, jakie nazewnictwo logopedzi aktualnie wykorzystują, a także to, które terminy zawarte w słownikach logopedycznych są już nieaktualne lub zmieniły znaczenie. Możliwe też, że w terminologii logopedycznej pojawiły się nowe jednostki leksykalne warte odnotowania w uaktualnionym wydaniu słowników.

Prowadzone przez nas badania są wielowątkowe – w trakcie realizacji jest projekt oceny zróżnicowania terminologii logopedycznej w zależności od regionu Polski, a także ocena terminologii logopedycznej na podstawie danych dotyczących frekwencji określonych terminów w korpusie współczesnej literatury logopedycznej. Chcemy także, aby badania nad oceną terminologii logopedycznej miały charakter podłużny, dlatego planujemy powtórzenie ich z udziałem kolejnych roczników studentów II stopnia logopedii.

Bibliografia

- Błęszyński, J. 2019. *Postępowanie diagnostyczno-terapeutyczne w logopedii*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, s. 228–236. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Czaplewska, E., Milewski, S. red. 2012. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czaplewska, E. red. 2018. *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Domagała, A., Mirecka, U. 2021a. *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Domagała, A., Mirecka, U. 2021b. *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 2. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Domagała, A., Mirecka, U. 2017. *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Grabias, S. 2012. *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, s. 15–71. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S., Kurkowski, M. red. 2012. *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S. red. 2018. *Wczesna interwencja logopedyczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kamińska, B., Milewski, S. red. 2020. *Logopedia artystyczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Michalik, M. 2019. *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, s. 32–46. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

- Michalik, M., Olma, M., Horyń, E. 2020. *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. W kierunku badań anagnostycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mierzejewska, H., Przybysz-Piwko, M. 1998. *Terminologia w logopedii jako nauce interdyscyplinarnej*. W: *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, s. 145–150. Warszawa: DiG.
- Mierzejewska, H., Przybysz-Piwko, M. 1997. *Rozważania na temat terminologii logopedycznej*. W: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, s. 178–185. Warszawa: DiG.
- Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. red. 2013. *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. red. 2019. *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Milewski, S., Kuczkowski, J., Kaczorowska-Bray, K. red. 2018. *Biomedyczne podstawy logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Muzyka-Furtak, E. red. 2015. *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pluta-Wojciechowska, D., Sambor, B. 2017. *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Surowaniec, J. 1992. *Słownik terminów logopedycznych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Surowaniec, J. 1993a. *Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Surowaniec, J. 1993b. *Słownik słów kluczowych w logopedii*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Skorek, E. 2004. *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Węsierska, K. red. 2018. *Zaburzenia płynności mowy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zawadka J., Karsznia-Sobczak, A. 2023. *Meanings and frequency of Polish speech and language therapy terms in general language: a corpus-based study* (w druku).
- Zawadka J., Karsznia-Sobczak, A. 2024. *Zróżnicowanie frekwencyjne terminów synonimicznych na przykładzie terminologii logopedycznej* (w druku).

Selected speech therapy terms assessed in light of a survey among students and practitioners

Summary

The article presents the results of research on speech therapy terminology. The analysis covered 33 terms, the frequency of which was assessed as low. The main research questions were: “Are the selected speech therapy terms familiar to: a. speech therapy students, b. speech therapists-practitioners?”. “Have a. students, b. therapists been acquainted with dictionary definitions of selected speech therapy terms?”. To answer the research questions, a survey was conducted. It included questions about the knowledge and understanding of the terms. The results suggest the need for a more detailed description of speech therapy terminology due to not only the varying levels of its familiarity, but also its timeliness and pervasiveness.

Keywords: speech therapy terms – specialist language – lexicology – survey research.

Adj. Marta Falkowska

Renata Rusin Dybalska

Uniwersytet Karola w Pradze

renata.dybalska@ff.cuni.cz

ORCID: 0000-0002-1738-5985

DOI: 10.33896/PorJ.2024.2.7

100 LAT CZESKIEJ POLONISTYKI

Praska polonistyka obchodziła w roku 2023 stulecie swojego istnienia. Katedra Języka Polskiego i Literatury na Uniwersytecie Karola w Pradze powstała w 1923 roku jako pierwsza katedra polonistyki nie tylko na ziemiach czeskich, lecz także w ogóle poza granicami Polski. Działalność katedry uroczystie zainaugurował wykład profesora Mariana Szykowskiego (1883–1952), jej pierwszego kierownika, wygłoszony 13 października 1923 r. w obecności ówczesnych władz uniwersytetu oraz wielu zaproszonych gości. W tym samym roku akademickim 1923/1924 ustanowiono lektoraty języka polskiego na Uniwersytecie Masaryka w Brnie oraz Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Wszystkie te wydarzenia traktowane są jako symboliczny początek czeskich instytucjonalnych studiów polonistycznych¹.

Jedną z tradycji praskiej polonistyki są uroczyste spotkania jubileuszowe², nie inaczej było i tym razem. Rok 2023 od początku przebiegał pod znakiem projektu „100 lat czeskiej polonistyki (100 let české polonistiky)” współfinansowanego przez Forum Czesko-Polskie przy Ministerstwie Spraw Zagranicznych Republiki Czeskiej, którego polskim partnerem był Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, a czeskimi partnerami – wszystkie ośrodki polonistyczne w Czechach (Instytut Sławistyki Uniwersytetu Masaryka w Brnie, Katedra Sławistyki Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, Katedra Sławistyki Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie) oraz Instytut Polski w Pradze.

Wstępem do uroczystych obchodów było uczestnictwo przedstawicieli czeskich polonistyk w VIII Światowym Kongresie Polonistów, który odbył się w dniach 12–14 lipca 2023 r. w Krakowie. Dzięki uprzejmości organizatorów poloniści z Pragi, Brna, Ostrawy i Ołomuńca mogli w ramach specjalnej sekcji zapoznać swoich kolegów z całego świata z prowadzonymi przez siebie badaniami oraz przedstawić swoje najważniejsze publikacje. W związku z rocznicą udało się również wzbogacić Filmowe Archiwum Światowej Polonistyki o dwa filmy, których bohaterkami stały się postacie ważne dla czeskich i słowackich studiów polonistycznych. Pierwszą z nich jest prof. Marta Pančíková, absolwentka, wykładowczyni, a potem

¹ Więcej na temat historii czeskiej polonistyki zob. Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013; Baron i in. 2023.

² Spotkania takie odbywały się m.in. z okazji 50., 80. czy 90. rocznicy. Ich pokłosiem są publikacje rocznicowe: Bešta 1977; Pająk, Rusin Dybalska 2005; Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013.

długoletnia kierowniczką bratysławskiej polonistyki; drugą – zasłużona i wielokrotnie nagradzana tłumaczką literatury polskiej na język czeski oraz absolwentka praskiej polonistyki Helena Stachová. Nie udało się niestety zrealizować planowanego filmu o nestorce brneńskiej polonistyki prof. Krystynie Kardyni-Pelikanovej, której postać i działalność jest również bardzo istotna w kontekście obchodzonej rocznicy. Swoistym uzupełnieniem tych materiałów stały się krótkie filmy o absolwentach czeskich polonistyk, ukazujące nie tylko historię polonistycznych zainteresowań tych osób, lecz także miejsce języka polskiego w ich późniejszym życiu³.

Korzyści płynące ze znajomości polszczyzny oraz jej bogactwo zaprezentowano także potencjalnym kandydatom na studia polonistyczne w czasie Europejskiego Dnia Języków, który obchodzono 26 września 2023 r. w Pradze. Na bogaty polski program złożyły się m.in. minilekcje języka polskiego, wykład i warsztaty o kaszubszczyźnie przygotowane przez profesor Uniwersytetu Gdańskiego Hannę Makurat-Snuzik, a także koncert wolonczelistki Doroty Barovej. Premierę miała również przygotowana przez praskich polonistów gra miejska „Polskie ślady w Pradze (Polské stopy v Praze)”, podczas której można poznać miejsca związane nie tylko z historią studiów polonistycznych, lecz także z Polską i Polakami⁴.

Kulminacją obchodów rocznicowych stała się międzynarodowa konferencja pod hasłem *Polsko-czeskie poznawanie jako wymiana wartości*, która odbyła się 17 października 2023 r. w Pradze. Honorowy patronat nad wydarzeniem objęli rektorzy Uniwersytetu Karola



Zdjęcie 1. Rozpoczęcie obrad plenarnych międzynarodowej konferencji rocznicowej *Polsko-czeskie poznawanie jako wymiana wartości* w historycznej Sali Patriotycznej Rektoratu Uniwersytetu Karola w Pradze (fot. Jana Plavec).

³ Wszystkie zrealizowane filmy są dostępne na kanale YT Polskiego Instytutu w Pradze: https://www.youtube.com/@polskyinstitut/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0 [dostęp: 10.01.2024].

⁴ Gra dostępna jest dla zainteresowanych za pośrednictwem aplikacji Hunter Games: <https://eshop.hunter.games/cs/game/detail/stulecie-936> [dostęp: 10.01.2024].

w Pradze (prof. MUDr. Milena Králíčková, Ph.D.), Uniwersytetu Masaryka w Brnie (prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.), Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie (doc. Mgr. Petr Kopecký, Ph.D.), dziekani Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu (doc. Mgr. Jan Stejskal, M.A., Ph.D.) oraz Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze (Mgr. Eva Lehečková, Ph.D.), Ambasador Rzeczypospolitej Polskiej w Pradze J.E. Mateusz Gniazdowski oraz Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej.

Konferencję uroczyste otworzyli przedstawiciele władz Uniwersytetu Karola oraz czeskiego i polskiego ministerstwa edukacji (PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA; dr Tomasz Rzymkowski). Wydarzenie zostało podzielone na dwie części. Pierwsza z nich miała charakter plenarny i odbyła się w historycznej Sali Patriotycznej Rektoratu Uniwersytetu Karola. Tę część rozpoczęło wystąpienie dr Renaty Rusin Dybalskiej, która przybliżyła słuchaczom najważniejsze momenty i postacie związane ze stuletnią historią praskiej polonistyki. Następnie wypowiadali się goście honorowi konferencji. Słowacka polonistka prof. Marta Paňčíková mówiła o zagranicznych kontaktach bratysławskiej polonistyki, ostrawski polonista prof. Daniel Kadłubiec wspominał swoje studia na praskiej polonistyce, brneńska polonistka prof. Krystyna Kardyni-Pelikanová⁵ przedstawiła postać Tadeusza Różewicza w kontekście czeskim, dziennikarz i tłumacz Aleksander Kaczorowski opowiedział zaś o tym, jak został bohemistą.

Druga część konferencji odbywała się w kilku sekcjach. Pierwsza z nich, dla której przeznaczono miejsce w Rektoracie, miała charakter historyczno-literacki i była poświęcona tradycjom czeskiej i słowackiej polonistyki. Bohaterami wystąpień referentów stali się m.in.: pierwszy kierownik praskiej polonistyki prof. Marian Szykowski (prof. Agnieszka Czajkowska, doc. Roman Baron), ostrawski polonista prof. Jiří Damborský (dr Simona Mizerová) czy czescy i słowaccy absolwenci kursów wakacyjnych Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” w latach 1956–1973 (dr Piotr Kajak). Nie zabrakło spojrzenia na polonistyczną tradycję literacką w Preszowie (prof. Peter Káša), Brnie (dr Renata Putzlacher-Buchtová) czy na Litwie (prof. Andrzej Baranow).

Prelegentów i słuchaczy dwóch pozostałych sekcji gościł Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze. Pierwsza z nich była poświęcona nauczaniu języka polskiego i literatury polskiej. W ramach części językowej zaprezentowano wystąpienia m.in. na temat *Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny* (prof. Anna Dąbrowska), nauczania składni metodą konfrontatywną (doc. Irena Bogoczová) czy portalu polski.info pomagającego Czechom uczyć się podstaw języka polskiego (dr Jiří Muryc). W części literackiej omawiano przykładowo rolę literackiego i kulturalnego potencjału regionu w nauczaniu polszczyzny (prof. Aleksandra Pająk, dr Anna Modelska-Kwaśniowska) i specyfikę literatury współczesnej jako narzędzia glottodydaktycznego (dr Monika Valková-Maciejewska).

Temat przewodni trzeciej sekcji stanowiły czesko-słowacko-polskie kontakty w języku i kulturze. Zagadnieniami poruszonymi w wygłoszonych referatach były m.in.: czeskie i pol-

⁵ W imieniu pani profesor napisany przez nią referat przeczytał dr Roman Madecki.

skie frazeologizmy w ujęciu kontrastywnym (prof. Danuta Rytel-Schwarz), synonimia polskich i słowackich czasowników mówienia (dr Bożena Kotuła), recepcja wybranych dzieł Milana Kundery w czeskim i polskim obszarze kulturowym (dr Justyna Pietrzykowska) czy obraz Pragi w przekładzie (prof. Renata Bura, dr Dorota Bielec).

W konferencji wzięło udział ponad 50 prelegentów z Polski, Czech, Słowacji, Litwy i Niemiec oraz około 100 gości, wśród których znaleźli się przedstawiciele najważniejszych polskich uczelni wyższych (Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Łódzkiego) oraz instytucji naukowych i kulturalnych współpracujących z czeskiimi polonistami (Rada Języka Polskiego, Instytut „Polonika”, NAWA).

Symbolicznym zakończeniem obrad stała się uroczystość odsłonięcia tablicy upamiętniającej profesora Mariana Szyjkowskiego. Umieszczono ją na budynku przy ulicy Břehovej 7, w którym w roku 1923 wygłosił on swój wykład inauguracyjny działalności praskiej polonistyki, a w którym dziś mieści się jeden z wydziałów Czeskiej Politechniki (Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská ČVUT). Aktu odsłonięcia dokonała wnuczka profesora – jeden z gości uroczystości rocznicowych.



Zdjęcie 2. Tablica pamiątkowa profesora Mariana Szyjkowskiego, pierwszego kierownika praskiej polonistyki, umieszczona na budynku przy ulicy Břehovej 7 w Pradze 1 (fot. Jana Plavec).

Ukoronowaniem bogatego programu obchodów była gala w historycznych pomieszczeniach klasztoru św. Agnieszki w Pradze z udziałem wszystkich uczestników konferencji i zaproszonych gości. Gospodarzami gali były Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Pradze i Instytut Polski w Pradze. Podczas uroczystości wręczono Medale Komisji Edukacji Naro-



Zdjęcie 3. Czescy poloniści uhonorowani Medalami Komisji Edukacji Narodowej. Od lewej: dr Jiří Muryc, doc. Roman Baron, doc. Ivana Dobrotová, dr Renata Rusin Dybalska, dr Renata Putzlacher-Buchtová, dr Roman Madecki (fot. Jana Plavec).

2024 roku. Naukowym podsumowaniem obchodów stulecia czeskiej polonistyki instytucjonalnej stała się także obszerna publikacja *Czeska (i słowacka) polonistyka uniwersytecka do roku 1939 (Česká (a slovenská) univerzitní polonistika do roku 1939)* grupy autorów pod kierunkiem Romana Barona, Romana Madeckiego i Renaty Rusin Dybalskiej wydana na początku roku 2024. Praca ma interdyscyplinarny, historyczno-filologiczny charakter. Łączy badania nad historią kierunku z diachronicznymi i synchronicznymi badaniami językoznawczymi i literaturoznawczymi. W jej kolejnych rozdziałach omawiane są pierwsze zainteresowania tematyką polską na ziemiach czeskich, początki polonistyki instytucjonalnej oraz jej rozwój w okresie międzywojennym w trzech głównych ośrodkach: Pradze, Bratysławie i Brnie. Dopełnieniem tych informacji są opracowania na temat wydanych w badanym okresie podręczników do nauki języka polskiego dla Czechów oraz przekładów literatury polskiej na język czeski. Nie brakuje tekstów na temat współpracy czesko-polskiej i działalności stowarzyszeniowej. Całość zamykają medaliony 28 czołowych czeskich polonistów i polonofilów. Publikacja jest więc solidną podstawą do kontynuacji badań nad historią nauczania języka polskiego w Czechach.

dowej najbardziej zasłużonym czeskim polonistom z Pragi, Brna, Ołomuńca i Ostrawy. Ogłoszono również laureatów nagród w konkursie im. prof. Mariana Szyjkowskiego na najlepszą polonistyczną i polonoznawczą pracę doktorską. Wieczór zakończył się koncertem zespołu West Side Sinfonietta i sopranistki Olgi Pasiecznik.

Stulecie czeskiej polonistyki świętowano nie tylko w Pradze. Było ono również jednym z motywów przewodnich cyklicznych imprez odbywających się w pozostałych czeskich ośrodkach polonistycznych w ramach tzw. Dni Polskich, które zorganizowano w Brnie (11–30.04.2023), Ołomuńcu (12.05.2023) i Ostrawie (18.10–12.11.2023).

Zgodnie z praską tradycją pamiątką po obchodach rocznicy będzie również publikacja książkowa. Monografia zbiorowa zawierająca referaty wygłoszone w czasie konferencji oraz wystąpienia gości honorowych ukaże się w wydawnictwie Karolinum pod koniec

Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska

Uniwersytet Warszawski

elzbieta.piotrowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2310-2814

JUBILEUSZ 10-LECIA „DIALOGU POKOLEŃ”

„Dialog pokoleń” to projekt realizowany od 2014 r. przez Towarzystwo Kultury Języka w ramach programu „Ojczysty – dodaj do ulubionych”. Program został ogłoszony przez Narodowe Centrum Kultury i od 10 lat TKJ jest jego beneficjentem. Jednym z głównych celów projektu jest ocalenie od zapomnienia pozostałości gwar ludowych i odkrywanie śladów kultury regionalnej w mowie mieszkańców wsi. W osiągnięciu tego celu pomagają uczniowie, którzy pod kierunkiem nauczycieli nagrywają wspomnienia najstarszych mieszkańców regionu, przeprowadzają z nimi wywiady na temat znaczenia dawnych słów i wspólnie z dialektologami tworzą unikalną bazę danych językowych, która może być wykorzystana w badaniach nad przeszłością polszczyzny i jej zróżnicowaniem terytorialnym.

1. KONFERENCJA JUBILEUSZOWA NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

Z okazji jubileuszu 10-lecia „Dialogu pokoleń” 21 października 2023 r. odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim konferencja naukowa, w której uczestniczyli językoznawcy z kilkunastu uczelni w Polsce, nauczyciele i uczniowie biorący udział w projekcie oraz przedstawiciele władz samorządowych z regionów, w których był on realizowany. Obrady otworzył JM Rektor UW prof. dr hab. Alojzy Nowak, po czym został wręczony numer specjalny „Poradnika Językowego” profesorowi Stanisławowi Dubiszowi z okazji 50-lecia Jego pracy naukowej.

Stanisław Dubisz od początku należał do grona uczestników „Dialogu pokoleń”. W 2014 r. na pierwszej konferencji naukowej zorganizowanej w ramach projektu wygłosił referat pt. *Kategoria pokolenia w badaniach lingwistycznych*, który ukazał się jako artykuł w tomie pokonferencyjnym (Wierzbicka-Piotrowska 2015: 33). W 2017 r. był natomiast recenzentem naukowym tomu pt. *Dialog pokoleń 3* (Wierzbicka-Piotrowska red. 2017), zawierającego referaty wygłoszone na czterech kolejnych konferencjach podsumowujących badania prowadzone podczas realizacji projektu¹. Pierwsza z nich, międzynarodowa kon-

¹ Oba tomy są dostępne w wersji online w repozytorium tekstów na stronie internetowej projektu: <https://dialogpokolen.uw.edu.pl/> pod linkami: <https://drive.google.com/file/d/1B87UZSALHm9pZIIhaUmRwuDxqeNtAYps/view?pli=1> oraz https://drive.google.com/file/d/1j5z4goMdlM3cbtj0B0WznFvsDuxAS_f/view?usp=sharing.

ferencja naukowa *Tradycja w języku, historii i kulturze* odbyła się 2 sierpnia 2016 r. w Augustowie, druga – *Dialog pokoleń 3* – w dniach 8–9 listopada 2016 r. na Uniwersytecie Warszawskim, trzecia – *Język ojczysty jako przedmiot badań regionalnych. Ocalamy dziedzictwo kulturowe od zapomnienia*, mająca na celu uczczenie Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego – 20 lutego 2017 r. w sali konferencyjnej Centralnej Biblioteki Rolniczej w Warszawie, a czwarta – *Stare i nowe słowa w różnych typach dyskursu* – w dniach 19–20 lipca 2017 r. w Sejnach.

Jubilat uczestniczył także w dyskusjach nad koncepcją poszczególnych edycji projektu, a na październikowej konferencji w 2023 r. wygłosił referat pt. *Historia, kultura, język – o mechanizmach rozwoju polszczyzny*. Wystąpienie przedstawiające dzieje języka od czasów biblijnej wieży Babel do czasów nam współczesnych zawierało wiele ważnych wątków metodologicznych i ciekawostek językowych, a jego główna teza dotyczyła konieczności uchwycenia w badaniach językoznawczych wszystkich, najdrobniejszych nawet zmian językowych, które składają się na rozwój języka.

Oprócz wystąpienia Stanisława Dubisza na konferencji zostały wygłoszone jeszcze dwa referaty. Dorota Zdunkiewicz-Jedynak, od kilku lat zajmująca się opracowywaniem nowego słownika poprawnej polszczyzny, opartego m.in. na kryterium pragmatycznym, w sposób bardzo przekonujący wskazała na istotę poprawności językowej, która powinna uwzględniać potrzeby komunikacyjne użytkowników języka, etykę wypowiedzi i inkluzywność w kontaktach interpersonalnych². Jej referat pt. *Dlaczego chciałabym dziś uczyć kultury języka inaczej?*, który prezentował nowe spojrzenie na normę językową, skoncentrowane na człowieku, a nie wyłącznie na systemie gramatycznym i strukturze semantycznej tekstu, wzbudził duże zainteresowanie słuchaczy reprezentujących różne środowiska społeczne.

Trzeci referat pt. *Pamięć zbiorowa w badaniach nad językiem* nawiązywał do działań podejmowanych od 10 lat pod hasłem „Dialog pokoleń”. Jako koordynator projektu przedstawiałam w tym wystąpieniu główne założenia badań nad przeszłością języka, które były prowadzone na Mazowszu, Podlasiu, Suwalszczyźnie i w Świętokrzyskiem. Uczestniczyli w nich językoznawcy z różnych ośrodków naukowych w kraju i za granicą, a także nauczyciele i uczniowie ze szkół znajdujących się na terenach objętych badaniami, pracownicy domów kultury i bibliotek oraz wszyscy zainteresowani dziedzictwem językowym i kulturowym swojego regionu. Głównymi celami badań były: dokumentacja odchodzącego słownictwa gwarowego, nagrywanie wspomnień najstarszych mieszkańców wsi, ustalanie znaczeń słów, które zachowały się w ich pamięci, rekonstrukcja obecnego w ich mowie obrazu świata i rządzących tym światem wartości.

Przy okazji analizowania zebranego materiału pojawił się problem pamięci zbiorowej, która według definicji socjologów jest zbiorem wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i minionych wydarzeniach, jakie w niej zaszły, a także sposobów ich upamiętniania i przekazywania wiedzy o nich uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości (Szacka 2006: 32). Materiał językowy pozwolił nieco

² Por. także Zdunkiewicz-Jedynak 2021.

zmodyfikować tę definicję dzięki skupieniu się na pamięci rozumianej nie statycznie – jako obraz przeszłości obecny w świadomości ludzkiej, ale dynamicznie – jako tworzenie obrazu przeszłości według określonych wzorów także językowych, zdeterminowanych teraźniejszością.

W części artystycznej konferencji wystąpił kurpiowski zespół folklorystyczny z Wachu, który zachwycił obecnych pięknymi wykonanymi pieśniami ludowymi i tańcami.

2. POCZĄTKI „DIALOGU POKOLEŃ”

Wbrew informacji zawartej w tytule tego artykułu „Dialog pokoleń” trwa dłużej niż 10 lat. Chociaż jego nazwa powstała później, sama idea, która mu przyświeca, zrodziła się w latach 50. ubiegłego wieku, kiedy to prof. Witold Doroszewski z grupą językoznawców z Polskiej Akademii Nauk i Uniwersytetu Warszawskiego włączył do badań dialektologicznych nauczycieli i uczniów, żeby zebrać jak najwięcej tekstów gwarowych, bo – jak twierdził – tylko w ten sposób uda się ocalić od zapomnienia słownictwo ludowe i zamknięty w nim zróżnicowany obraz życia mieszkańców polskich wsi. W kolejnych dziesięcioleciach nawiązywała do tego pomysłu prof. Barbara Falińska, która najpierw organizowała z pomocą władz oświatowych uczniowskie obozy językowe, później – pod patronatem Łomżyńskiego Towarzystwa Naukowego im. Wagów – warsztaty gwaroznawcze i konferencje naukowe, a w 2014 r. opracowała wspólnie z językoznawcami z Towarzystwa Kultury Języka projekt badawczy mający na celu odkrywanie przeszłości języka zachowanej w gwarach ludowych (Falińska 2012).

Wtedy, kiedy projekt powstawał, nazwa „Dialog pokoleń” już istniała. Zaproponowała ją kilka lat wcześniej prof. Barbara Falińska dla działań, które miały służyć lepszemu porozumieniu językowemu przedstawicieli różnych generacji. Kontynuacją tych prac miał być opracowany projekt, który zakładał, że wnuki powinny poznawać mowę babć i dziadków, a osoby starsze – nie odrzucać nowości językowych stworzonych przez przedstawicieli najmłodszego pokolenia. Jak napisała o projekcie Krystyna Długosz-Kurczabowa, słowo *dialog* w jego nazwie to nie tylko rozmowa, lecz także „przedsięwzięcie o charakterze naukowo-edukacyjno-społecznym, które zasadza się na czterech filarach: konferencjach, publikacjach, warsztatach oraz na utrwalaniu i gromadzeniu ginących słów języka polskiego. Spoiwem tych różnorodnych elementów jest stymulowanie aktywności, pobudzanie do celowych zachowań w obrębie rodziny (np. rozmowy międzypokoleniowe), instytucji edukacyjnych, szkół (np. badania kwestionariuszowe), instytucji społecznych, samorządów (np. współorganizowanie warsztatów, konferencji)” (Długosz-Kurczabowa 2016: 21).

Założeniom tym Towarzystwo Kultury Języka było przez cały czas wierne. Pod hasłem „Dialog pokoleń” odbyło się 40 konferencji naukowych, wydano 23 publikacje książkowe, zorganizowano 53 warsztaty językowe w szkołach i 10 ogólnopolskich warsztatów wakacyjnych. W działaniach podejmowanych w ramach projektu wzięło czynny udział kilka tysięcy osób: językoznawcy, historycy i kulturoznawcy z kilkunastu ośrodków naukowych w Polsce, na Ukrainie i na Litwie, uczniowie i nauczyciele z kilkudziesięciu szkół na Mazowszu, Podlasiu, Suwalszczyźnie i w Świętokrzyskiem, bibliotekarze, działacze kultury, przedstawiciele

powiatowych i miejskich władz samorządowych oraz informatorzy, których wypowiedzi nagrywane i spisywane przez uczestników projektu stanowią podstawę materiałową bazy danych³.

3. ZEBRANE MATERIAŁY

Od początku badań językowych prowadzonych przez uczestników projektu ich najważniejszym celem było rejestrowanie tych środków językowych, które są narażone na całkowite zapomnienie wraz z odejściem najstarszych użytkowników gwar ludowych. Chodziło nie tylko o słowa, lecz także o konstrukcje gramatyczne i charakterystyczne dla danego regionu sposoby tworzenia narracji. Część zebranych materiałów po opracowaniu redakcyjnym została opublikowana w serii *Z prac Towarzystwa Kultury Języka*, ale na przejrzanie i ocenę naukową czeka jeszcze ok. 400 nagranych kaset magnetofonowych i kilkaset wypełnionych kwestionariuszy. Wszystkie pozycje zawierające materiały zebrane w ramach „Dialogu pokoleń” tworzą 3 cykle: 1) słownik tematyczny słownictwa ludowego Mazowsza, Podlasia i Suwalszczyzny; 2) zbiory tekstów gwarowych; 3) monografie wieloautorskie z artykułami pokonferencyjnymi.

W pierwszym cyklu ukazały się 4 tomy pod wspólnym tytułem *Dialog pokoleń. Słownictwo ludowe Mazowsza, Podlasia i Suwalszczyzny w układzie tematycznym* i wyszczególnioną w podtytułach tematyką oraz zasięgiem terytorialnym:

- 1) B. Falińska, *Rolnictwo, cz. I. Byłe województwo suwalskie*, Warszawa 2016,
- 2) B. Falińska, *Pożywienie, cz. I. Byłe województwo suwalskie*, Warszawa 2020,
- 3) B. Falińska, J. Konopka, *Byłe województwo tomżyńskie. Pożywienie, cz. I*, Warszawa 2021,
- 4) B. Falińska, *Byłe województwo ostrołęckie. Pożywienie, cz. I*, Warszawa 2022.

W drugim cyklu wydano 13 tomów z tekstami gwarowymi pochodzącymi z 9 powiatów: suwalskiego, oleckiego, grajewskiego, sejneńskiego, augustowskiego, sokólskiego, węgrowskiego, wołomińskiego oraz gorlickiego na Pogórzu. Teksty były nagrywane przez studentów, nauczycieli i uczniów, a następnie spisywane pismem półfonetycznym przez językoznawców z Towarzystwa Kultury Języka. Wspomnienia i opowieści zebrane w tych tomach stanowią dziś dla badaczy bezcenny materiał nie tylko językowy, lecz także etnograficzny i historyczny. W materiale można odnaleźć ślady wszystkich ważnych tendencji rozwojowych polszczyzny, ale niestety wciąż czeka on na szczegółową analizę naukową. Zabrakło czasu także na sporządzenie indeksów wszystkich słów gwarowych, których używali informatorzy, i charakterystycznych dla tych terenów zjawisk gramatycznych. Co prawda z nagranych wypowiedzi została wyekscerpowana ta część leksyki, która pod względem tematycznym pasowała do przygotowywanych tomów zawierających słownictwo ludowe Mazowsza, Podlasia i Suwalszczyzny, ale ogrom słów ciekawych pod względem językowym będzie opisany dopiero przez przyszłe pokolenia badaczy. Być może zainteresują się tą leksyką także studenci piszący prace licencjackie i magisterskie z dialektologii albo doktoranci badający procesy, które leżą u podstaw zmian językowych w mowie mieszkańców Polski północno-wschodniej. Warto

³ Por. zakładka „Materiały” na stronie: <https://dialogpokolen.uw.edu.pl>.

więc wiedzieć, że materiał zebrany przez uczestników „Dialogu pokoleń” jest opublikowany w następujących tomach:

- 1) B. Falińska, E. Grott, E. Baranowska (red.), *Suwalszczanie o swojej przeszłości. Wspomnienia i życiorysy*, Warszawa 2007,
- 2) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Warmia i Mazury – powiat Olecko*, Olecko 2013,
- 3) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Suwalszczyzna – powiat Suwałki*, I, Warszawa 2014,
- 4) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Suwalszczyzna – powiat Suwałki*, II, Warszawa 2015,
- 5) M. Kresa (red.), *Dialog pokoleń na Mazowszu dalszym (Dąbrówka, Sadowne, Stoczek)*, Warszawa 2015,
- 6) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Mazowsze – powiat Grajewo*, Warszawa 2016,
- 7) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Suwalszczyzna – powiat Sejny*, Warszawa 2017,
- 8) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń – Suwalszczyzna – powiat augustowski*, Warszawa 2018,
- 9) E. Stępień, B. Wałek (red.), *Dialog pokoleń – Gmina Zagnańsk*, Zagnańsk 2018,
- 10) B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń. Podlasie – powiat Sokółka*, Warszawa 2019,
- 11) J. Białomyzy, E. Wierzbicka-Piotrowska, *„Mowa prosta” mieszkańców gminy Dąbrowa Białostocka. Wywiady, opowieści, wspomnienia*, Warszawa 2019,
- 12) H. Karaś, *Gwara Bugaja na Pogórzu*, Warszawa 2020,
- 13) B. Przepióra, *Opowieści i wiersze pisane gwarą pogorzańską*, Warszawa 2023.

W trzecim cyklu publikacji znalazło się 6 monografii wieloautorskich stanowiących pokłosie konferencji naukowych organizowanych w ramach projektu:

- 1) E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń w języku potocznym, w języku wsi i miasta, w literaturze, w publicystyce, w tekstach kultury*, Warszawa 2015,
- 2) E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń 2*, Warszawa 2016,
- 3) E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń 3*, Warszawa 2017,
- 4) E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń w języku i językoznawstwie*, Warszawa 2018,
- 5) E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Język zwierciadłem kultury. Dialog pokoleń 7*, Warszawa 2020,
- 6) J. Porayski-Pomsta, K. Sobolewska (red.), *Polszczyzna jest zobowiązaniem, a dla niektórych pasją. Tom prac ofiarowanych prof. dr hab. Barbarze Falińskiej w 90. rocznicę urodzin*, Warszawa 2021.

W tomach tych zostały opublikowane artykuły dotyczące nie tylko gwar ludowych, lecz także innych odmian polszczyzny, zarówno słownictwa odchodzącego, jak i leksyki nowej, wypełniającej luki słownikowe. Ważną część tych zbiorów stanowią opracowania traktujące o współczesnej metodologii lingwistycznej oraz interdyscyplinarnych badaniach łączących językoznawstwo z psychologią, etnografią, literaturoznawstwem i historią sztuki. Na szczególną uwagę zasługują teksty poświęcone pojęciu pokolenia, które stało się ważnym punktem odniesienia dla formułowanych wniosków na temat zmian obserwowanych w komunikacji oraz świadomości językowej Polaków.

Artykuły naukowe uczestników „Dialogu pokoleń” złożyły się także na numer specjalny „Prac Filologicznych” (2022) poświęcony słownictwu związanemu z pożywieniem oraz 2 numery specjalne „Poradnika Językowego”: 2/2022 i 2/2023. Oprócz tego ocalone słowa

i zapisane teksty są regularnie publikowane na stronie internetowej projektu <https://dialog-pokolen.uw.edu.pl> w zakładce „Materiały”. W tej samej zakładce jest także „Repozytorium tekstów”, w którym są dostępne wybrane publikacje książkowe.

4. PERSPEKTYWY BADAWCZE

Każdy jubileusz skłania do refleksji nad przeszłością, ale jest także okazją do spojrzenia w przyszłość, zarysowania perspektyw kontynuacji rozpoczętych prac. Nikt nie ma wątpliwości, że nie można rezygnować z dalszych badań. Wobec postępującej globalizacji codziennie odchodzi w niepamięć wiele dawnych nazw związanych z pracą na roli, z hodowlą, a także z życiem rodzinnym, przyrządzaniem potraw, zwyczajami świątecznymi i zabawami. Warto więc wykorzystać sprawdzoną metodę zbierania materiałów językowych opartą na współpracy ze szkołami, domami kultury i bibliotekami. Można też mieć nadzieję, że – podobnie jak to było w ciągu minionych 10 lat – pomocą będą służyły lokalne władze samorządowe. Zawsze można było bowiem liczyć na wsparcie organizacyjne, a często także finansowe starostów, burmistrzów i sołtysów.

Nie bez powodu ktoś powiedział o projekcie „Dialog pokoleń”, że przypomina on wyścig z czasem, który można wygrać tylko w ten sposób, że się go nie przerwie za wcześnie.

Bibliografia

- Długosz-Kurczabowa, K. 2016. *Rozważania o DIALOGU*. W: *Dialog pokoleń 2*, red. E. Wierzbicka-Piotrowska, s. 21–34. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Falińska, B. 2012. *80 lat współpracy gwaroznawców ze szkołami na Mazowszu, Podlasiu i Suwalszczyźnie*. W: *Idea globalizmu i regionalizmu w edukacji*, red. W. Wincenciak, s. 75–110. Łomża: Wyższa Szkoła Zawodowa Ochrony Zdrowia TWP i CDN TWP.
- Szacka, B. 2006. *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wierzbicka-Piotrowska, E. red. 2015. *Dialog pokoleń w języku potocznym, w języku wsi i miasta, w literaturze, w publicystyce, w tekstach kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Wierzbicka-Piotrowska, E. red. 2017. *Dialog pokoleń 3*. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. 2021. *Poprawne vs. właściwe użycia języka. Uwagi w kontekście Słownika właściwych użyczeń języka*. *Język Polski* 3, s. 5–16.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

W czasopiśmie „Poradnik Językowy” publikowane są prace z zakresu językoznawstwa polonistycznego, sławistycznego oraz ogólnego, a także glottodydaktyki i logopedii.

Do publikacji (po postępowaniu kwalifikacyjnym) przyjmujemy następujące rodzaje tekstów: artykuły naukowe i przeglądowe, recenzje i omówienia prac naukowych, sprawozdania z konferencji naukowych i sympozjów oraz informacje o działalności Towarzystwa Kultury Języka, a także teksty okolicznościowe (jubileuszowe, nekrologi i wspomnienia).

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 22 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 40 000 znaków ze spacjami), objętość pozostałych tekstów zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim i angielskim. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- Znaczenie wyrazów podajemy w łapkach ‘ ’.
- Redakcja przyjmuje teksty przez platformę czasopism Wydziału Polonistyki UW (<https://www.journals.polon.uw.edu.pl/index.php/pj/>). Aby przesłać tekst, należy się zalogować; przed pierwszym logowaniem konieczna jest rejestracja. Materiały do czasopisma można składać przez cały rok.
- Prosimy autorów o przesyłanie tekstów w dwóch wersjach: pełnej i zanonimizowanej (z pominięciem informacji pozwalających na ustalenie autorstwa).
- Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, numeru ORCID, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.
- W wypadku wątpliwości prosimy kontaktować się z redakcją za pośrednictwem poczty elektronicznej: poradnikjezykowy@uw.edu.pl.

Cena zł 20,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2024:
prenumerata roczna (10 numerów) – 200,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę przyjmują:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl