

SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA I NARRACYJNA DWUNASTOLETNIEGO CHŁOPCA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM

Anna Korycińska

Podyplomowe Studia Logopedyczne
Uniwersytet w Siedlcach

Abstrakt: Prezentowany artykuł jest poprawioną wersją pracy dyplomowej i dotyczy sprawności językowej dwunastoletniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Badania dowiodły, że sprawność językowa i narracyjna chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym jest na niższym poziomie, zwłaszcza w zakresie funkcji słuchowych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, oligofazja, mowa, zaburzenia mowy, sprawność językowa i komunikacyjna

LINGUISTIC AND NARRATIVE ABILITIES OF A TWELVE-YEAR-OLD BOY WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract: The presented article is a revised version of a diploma thesis and concerns the linguistic competence of a twelve-year-old boy with moderate intellectual disability. Research has shown that the linguistic and narrative abilities of a boy with moderate intellectual disability are at a lower level, especially in terms of auditory functions.

Keywords: Intellectual disability, oligophasia, speech, speech disorders, language and communication skills

Wstęp

„Sprawność językowa dotyczy zarówno rozumienia, jak i mówienia. Stanowi ona wypadkową dwóch umiejętności: językowej sprawności systemowej oraz sprawności komunikacyjnej” (Grabias 1999: 637–638)¹. Językowa sprawność systemowa definiowana jest jako umiejętność tworzenia gramatycznie poprawnych wypowiedzi substancjalnych dzięki wykorzystaniu: sprawności semantycznej, sprawności gramatycznej oraz

¹ Prezentowany artykuł jest poprawioną wersją pracy dyplomowej (Podyplomowe Studia Logopedyczne, Uniwersytet w Siedlcach).

sprawności realizacyjnej (Grabias 1997: 317–323). Z kolei sprawność komunikacyjna to umiejętność posługiwania się językiem w różnych sytuacjach życia społecznego. W jej skład wchodzi: językowa sprawność społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna (Grabias 2001: 37).

„Normalnie rozwijające się dziecko opanowuje językową sprawność systemową już w wieku 6–7 lat. Jeżeli w trakcie rozwoju zostanie zakłócona jakakolwiek czynność psychofizyczna związana z mową, wówczas umiejętność językowa może się w ogóle nie wykształcić lub być obniżona jak w przypadku upośledzenia umysłowego” (Grabias 1999: 637–638).

U dzieci upośledzonych umysłowo mogą występować zaburzenia mowy charakterystyczne dla tej grupy: oligofazja, anartria, dysartria, alalia. Dysfunkcje językowe związane są z osiągniętym przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną poziomem rozwoju umysłowego, społeczno-emocjonalnego, motorycznego, ale także ze środowiskiem wychowawczym i występującymi w nim wzorcami wymowy. Nieprawidłowości w zakresie mowy rosną proporcjonalnie do stopnia upośledzenia umysłowego. Znaczy to, że im większy deficyt umysłowy, tym większe opóźnienie rozwoju systemu językowego.

Głównym celem niniejszej pracy jest ocena poziomu sprawności językowej i komunikacyjnej dwunastoletniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Rozdział pierwszy zawiera część teoretyczną. Omówiłam tam istotne pojęcia oraz terminy związane z niepełnosprawnością intelektualną. W tym rozdziale przedstawiłam także rozwój mowy i języka osób upośledzonych umysłowo. Ostatnim zagadnieniem, które zaprezentowałam w części teoretycznej, jest funkcjonowanie osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym. W rozdziale drugim przedstawiałam metodologię badań: podałam cel badań, przedstawiłam osobę badaną oraz wykorzystane narzędzia badawcze. Opisałam także postępowanie badawcze. Rozdział trzeci zawiera wyniki badań związane z oceną sprawności językowej i narracyjnej dwunastoletniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz wyciągnięte z nich wnioski. W rozdziale czwartym zaprezentowałam opracowany na podstawie przeprowadzonych badań program terapii. Zostały w nim opisane cele terapii oraz metody pracy i organizacja postępowania terapeutycznego. Dopełnienie niniejszej pracy stanowić będzie zakończenie oraz bibliografia. Na końcu rozprawy zawarłam aneks, w którym znalazło orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej badanego chłopca.

Niepełnosprawność intelektualna

1. Definicja niepełnosprawności intelektualnej

W 1915 roku Emil Kraepelin wprowadził termin *oligofrenia* na określenie zahamowania u dziecka ogólnego rozwoju psychicznego, którego przyczyn upatrywał w różnego rodzaju uszkodzeniach mózgu. Różnicował on oligofrenię powstałą we wczesnym okresie życia i demencję, pojawiającą się w późniejszym wieku na skutek przebytych chorób. Na określenie tej jednostki chorobowej używane były następujące terminy: „słabi na umyśle, subnormalność umysłowa, idiotyzm, imbecylizm, debilizm, anormalność, nieprzystosowalność umysłowa, niedołęstwo umysłowe, upośledzenie umysłowe, retardacja umysłowa, niedorozwój umysłowy, zahamowanie rozwoju umysłowego, obniżenie sprawności intelektualnych, opóźnienie rozwoju umysłowego, osłabienie rozwoju intelektualnego, niedorozwój psychiczny, upośledzenie psychiczne, upośledzenie zdolności uczenia się oraz niepełnosprawność umysłowa i zaburzenia w uczeniu się” (Zasępa 2016: 35).

Wielu autorów określało niepełnosprawność intelektualną, wskazując w definicji na główny jej aspekt, a mianowicie zaburzenia funkcjonowania społecznego i osobniczego mające różną etiologię. W latach 40. XX wieku Edgar Doll, zajmujący się badaniami nad niepełnosprawnością intelektualną, stwierdził, że niedorozwój umysłowy jest stanem niedojrzałości społecznej, który powstaje w okresie wzrastania i stanowi skutek zahamowania rozwoju inteligencji pochodzenia konstytucjonalnego, dziedzicznego bądź nabytego. Dekadę później Maria Grzegorzewska stwierdziła, iż upośledzenie to uwstecznienie się psychiki. Przedstawiła ona niepełnosprawność intelektualną jako dynamicznie ujętą cechę, która determinuje w określony sposób sprawność umysłową jednostki, uniemożliwiając jej rozwój w różnych sferach życia. Kolejna definicja w istotny sposób nawiązująca do etiologii NI została zaproponowana przez Grunię Efimową Suchariewą. Autorka podkreśliła znaczenie czynników biologicznych w powstaniu niepełnosprawności intelektualnej, wykluczając tym samym możliwość wpływu czynników środowiskowych na ten proces. Również Siergiej Leonidowicz Rubinsztajent, definiując upośledzenie umysłowe, wskazał, że deficyty poznawcze będące skutkiem uszkodzenia mózgu stanowią przyczyny powstania NI. Podobnie Janusz Kostrzewski określił niedorozwój umysłowy jako istotnie niższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z ułomnością w zakresie przystosowania się, wiążący się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym.

Według Ruth Luckasson upośledzenie umysłowe odnosi się do znaczących ograniczeń w aktualnym funkcjonowaniu. Niedorozwój charakteryzuje się poziomem intelektualnym poniżej przeciętnej, istniejącym równolegle z ograniczeniami w kilku umiejętnościach, takich jak: komunikacja, dbanie o siebie, życie domowe, umiejętności

społeczne, życie w grupie społecznej, decydowanie o sobie, dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętność nauki, wypoczynku i pracy (Babińska, Pietras, Gałecki 2012: 29–31).

Najbardziej aktualną definicją NI jest ta, która zostanie zamieszczona w DSM-V. Brzmi ona następująco: „Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym” (Babińska, Pietras, Gałecki 2012: 32). W ICD-10 niepełnosprawność intelektualna określana jest jako zahamowanie lub niepełny rozwój umysłowy, wyrażający się przede wszystkim w upośledzeniu umiejętności, które ujawniają się w okresie rozwojowym i stanowią o ogólnym poziomie inteligencji. Dzieje się tak, ponieważ dwa główne składniki upośledzenia umysłowego (mała sprawność procesów poznawczych i zmniejszona kompetencja społeczna) pozostają pod wpływem czynników społecznych i kulturowych (Ossowski 2019: 19).

Wartości IQ, według ICD-10, w poszczególnych stopniach upośledzenia umysłowego przedstawiają się następująco:

1. lekkie – 50–69,
2. umiarkowane – 35–49,
3. znaczne – 20–34,
4. głębokie – 20 (J. Błeszczyński, 2012, s. 183).

2. Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej

Termin *diagnoza* wywodzi się z języka greckiego, w którym oznacza „zglobienie”. Proces ten polega na rozpoznaniu stanu funkcjonowania osoby. W przypadku stwierdzenia, że w danym obszarze jest ono nieprawidłowe, należy określić na podstawie pojawiających się symptomów, jaki rodzaj zaburzeń psychicznych lub nieprawidłowości rozwojowych występuje (Zasępa 2016: 67).

Do postawienia diagnozy upośledzenia umysłowego nie wystarcza badanie testowe inteligencji dziecka i określenie niskiego ilorazu inteligencji. Należy przedstawić również zachowanie przystosowawcze, które oznacza efektywność lub stopień, w jakim jednostka realizuje wymogi niezależności osobistej i odpowiedzialności społecznej, właściwej dla jej wieku życia oraz środowiska. Odchylenia od normy w tym zakresie mogą ujawniać się na różnych etapach rozwojowych w postaci odmiennych przejawów zachowań. W okresie przedszkolnym nieprawidłowości manifestują się brakiem zdolności nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi. Z kolei w szkole deficyty wyraźniej uwidaczniają się w postaci trudności w uczeniu się. Do pomiaru zachowania przystosowawczego służy między innymi skala dojrzałości społecznej Edgarda Dolla (Wyczęsany 2002: 19).

3. Rozwój mowy i języka osób z niepełnosprawnością intelektualną

W przypadku niepełnosprawności intelektualnej kształtowanie mowy i języka jest uwarunkowane ograniczeniami wynikającymi z deficytów rozwojowych oraz z czynników współwystępujących. Na kształtowanie systemu językowego wpływają więc:

- Poziom rozwoju (stopień upośledzenia umysłowego).
- Środowisko rodzinne.
- Możliwości wykorzystywane do stymulowania, wspomagania, a często kompensowania i rozwoju funkcji niezaburzonych.
- Zaburzenia utrudniające nabywanie umiejętności związanych z koncentracją uwagi, pamięcią, motoryką, funkcjami społecznymi.
- Współwystępujące choroby, zaburzenia i inne ograniczenia (Błeszyński 2019: 176).

Zdaniem wielu uczonych stopień upośledzenia umysłowego determinuje możliwości poznawcze jednostki, a także wpływa na pojawienie się wad wymowy oraz ogólne trudności w mówieniu i komunikowaniu się. Badacze są zgodni co do tego, że istnieją dwa modele rozwoju mowy osób upośledzonych umysłowo. Pierwszy z nich dotyczy ludzi upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, drugi – osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (Jęczeń 2012: 384–385).

Najbardziej zindywidualizowane możliwości językowe i komunikacyjne obserwujemy wśród dzieci upośledzonych w stopniu lekkim.

Nabywanie systemu językowego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zasadniczo nie różni się od modelu rozwoju mowy jednostek w normie umysłowej, ponieważ:

- a) biologiczne podstawy opanowania języka są w obu tych grupach podobne,
- b) mechanizm odbioru i nadawania wypowiedzi słownych jest taki sam u osób lekko upośledzonych oraz będących w normie intelektualnej,
- c) zarówno u jednych, jak i u drugich rozwój mowy w ontogenezie przebiega według jednakowych etapów,
- d) dzieci z obydwu grup opanowują ten sam język, aczkolwiek jest on na innym poziomie,
- e) między sprawnością językową osób z lekką niepełnosprawnością umysłową i jednostek będących w normie intelektualnej nie ma różnic jakościowych, występują za to rozbieżności ilościowe (Tarkowski 1999: 489–494).

Drugi model dotyczy rozwoju mowy jednostek głębiej upośledzonych umysłowo. Znacząco różni się on od sposobu opanowywania języka przez osoby będące w normie intelektualnej, gdyż:

- a) jednostki głębiej niedorozwinięte umysłowo wykazują deficyt biologicznego mechanizmu opanowania języka,

- b) osoby te różnią się od jednostek w normie intelektualnej pod względem ilości i jakości przeprowadzanych operacji językowych,
- c) rozwój mowy osób głębiej upośledzonych jest autonomiczny i wynika z ich dysfunkcji biologicznych,
- d) dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębokim na każdym etapie rozwoju mowy ponoszą straty, których nie można już wyrównać; w wyniku ich kumulowania kształtuje się język mocno ograniczony, charakteryzujący się specyficzną składnią, semantyką oraz fonologią (Tarkowski 2003: 204).

U osób z niepełnosprawnością intelektualną występuje całe spektrum zaburzeń w zakresie mowy i języka – od całkowitego braku komunikacji, przez wykorzystywanie metod komunikacji alternatywnej i wspomaganiej, do opóźnienia rozwoju mowy i wad wymowy (Błęszyński, Błęszyńska, Baczała 2019: 177–178).

W logopedii na określenie zaburzeń komunikacji językowej występujących u osób z niepełnosprawnością intelektualną stosuje się termin *oligofazja*. Oznacza on „upośledzenie mowy, całkowity jej brak lub też opóźniony jej rozwój związany z upośledzeniem umysłowym, zniekształcenie treści, formy i substancji języka w zależności od stopnia upośledzenia umysłowego, objawy gielkotu, upośledzenie funkcji pisania i czytania, zaburzenie rozwoju mowy wewnątrzpochodne – endogenne” (Jęczeń 2012: 381).

W logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy stworzonej przez Stanisława Grabiasa oligofazja to zaburzenie związane z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi. W zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej kompetencje: językowa, kulturowa i komunikacyjna nie rozwijają się w ogóle lub są opanowywane w stopniu niewystarczającym do poprawnej realizacji wypowiedzi (Grabias 2012: 54).

W przyczynowej klasyfikacji zaburzeń mowy Ireny Styczek oligofazja znajduje się wśród zaburzeń wewnątrzpochodnych. Termin ten jest postrzegany przez autorkę jako niepełne wykształcenie się mowy, którego przyczyną jest upośledzenie umysłowe. Poszukując przyczyn wad wymowy u osób z niepełnosprawnością intelektualną, Irena Styczek wykazała, że „mogą, choć nie muszą mieć związku z tym zaburzeniem takie wady jak: dysglosja, dyzartria, afazja, jąkanie oraz wady funkcjonalne: mutyzm, bradygalia i tachylalia” (Jęczeń 2012: 383). Ponadto, zdaniem badaczki, w przypadku niepełnosprawności umysłowej nie występują specyficzne wady wymowy. Są one jedynie bardziej złożone i pojawiają się z większą częstotliwością. Określa się je mianem „zespołu wad” (Jęczeń 2012: 383).

4. Funkcjonowanie osób upośledzonych intelektualnie w stopniu umiarkowanym

Dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną odznaczają się poważnymi uszkodzeniami centralnego układu nerwowego. Ich mowa jest agramatyczna,

często bełkotliwa i niewyraźna, a słownictwo ubogie. Z kolei zachowanie jednostek z niedorozwojem cechuje sugestywność. W myśleniu osób upośledzonych występują duże trudności w przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych, a także w rozumieniu stosunków logicznych. Niepełnosprawni intelektualnie w stopniu umiarkowanym wykazują zadowolenie i spokój przy pracach opartych na dobrze znanych im sposobach postępowania terapeutycznego, a niezadowolenie i rozdrażnienie, jeśli znajdują się w sytuacji, w której muszą zmienić sposób działania (Babińska, Pietras, Gałęcki 2012: 74).

W procesie adaptacji dziecka upośledzonego umysłowo do życia społecznego należy tworzyć odpowiednie warunki poznania świata. Zalicza się do nich potrzebę wielozmysłowego opanowywania materiału programowego, treści nauczania, stopniowanie trudności i wiązanie zdobytych wiadomości z praktyką. Nieprawidłowe funkcje intelektualne dziecka upośledzonego umysłowo należy kompresować (według Grzegorzewskiej) „drogą stwarzania specjalnych warunków pracy rewalidacyjnej oraz stwarzania poznawania rzeczywistości, środowiska bliższego i dalszego, świata wszystkimi zmysłami” (Wyczesany 2002: 44).

Osoby funkcjonujące na poziomie umiarkowanego upośledzenia stanowią 10% całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednostki te zazwyczaj opanowują proste umiejętności przystosowawcze potrzebne do codziennego życia. Przyjmuje się, że są one zdolne do przyswojenia materiału szkolnego na poziomie klasy II szkoły podstawowej. Kończą szkoły specjalne – klasy życia, potem zaś szkoły przysposabiające do pracy. Nie potrafią jednak samodzielnie funkcjonować. Potrzebują wsparcia w życiu codziennym (Zasępa 2016: 138–139).

Metodologia badań

1. Cel badań

Celem niniejszej pracy jest ocena sprawności językowej i narracyjnej dwunastoletniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Osiągnięcie przedstawionego celu miały ułatwić odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jak dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym artykułuje głoski i realizuje ciągi foniczne, szczególnie w zakresie grup spółgłoskowych? Jak wpływa na tę umiejętność percepcja słuchowa i sprawność narządów artykulatoryjnych? Jaką wiedzę (zgromadzoną w umyśle) dysponuje, budując definicję kognitywną? W jaki sposób przenosi rzeczywistość oglądaną w tekst opowiadania? W jaki sposób realizuje jego strukturę formalną oraz porządkuje zdarzenia? Jakie środki językowe wykorzystuje w wypowiedzi narracyjnej? Czy prawidłowo stosuje reguły składniowe?

2. Postępowanie badawcze

W badaniach uczestniczył chłopiec uczący się w szkole, w której pracuję. Badanie poziomu sprawności językowej i komunikacyjnej Piotra przeprowadziłam od lutego do marca 2022 roku na terenie szkoły. Były to dwa spotkania, każde z nich trwało po trzydzieści minut. Podczas badania panowała miła i przyjazna atmosfera.

Materiał badawczy został zarejestrowany na telefonie, a następnie przetranskrybowany.

3. Narzędzie badawcze

Do oceny poziomu sprawności językowej i narracyjnej dziecka wykorzystałam *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym* autorstwa Stanisława Grabiasa, Zdzisława Marka Kurkowskiego oraz Tomasza Woźniaka. *Logopedyczny test przesiewowy* składa się z czterech Podtestów:

- I. Badanie wymowy – służy do oceny poprawności realizacji głosek.
- II. Badanie sprawności narracyjnej: sprawności semantycznej, struktury opowiadania, językowej realizacji wypowiedzi. Sprawność narracyjna jest najwyższym komponentem sprawności komunikacyjnej.
- III. Badanie motoryki narządów mowy – ma na celu sprawdzenie podstawowych ruchów języka, warunkujących realizację głosek.
- IV. Badanie percepcji dźwięków mowy – służy do oceny umiejętności różnicowania dźwięków mowy oraz do oceny umiejętności analizy głoskowej” (Grabias, Kurkowski, Woźniak 2007: 23–24).

4. Osoba badana

Badaną osobą jest dwunastoletni Piotr, który urodził się w 2010 roku. Chłopiec wychowuje się w rodzinie niepełnej. Mieszka tylko z matką, która nie pracuje, i rodzeństwem. Rodzina utrzymuje się z zasiłków, pomocy MOPR-u, Caritasu. Wywiad z matką był utrudniony, ponieważ kobieta rzadko kontaktuje się ona z nauczycielami w sprawach wychowawczych i edukacyjnych dziecka. W związku powyższym dodatkowe informacje o uczniu zaczerpnęłam od opiekuna klasy i psychologa.

Chłopak chętnie uczęszcza do szkoły, ma koleżanki i kolegów, z którymi rozmawia i bawi się w szkole. Potrafi współpracować w grupie. Zna zasady kulturalnego zachowania oraz normy obowiązujące w szkole. Koncentruje się na wykonywanej pracy. Stara się być aktywny na lekcjach i w miarę możliwości pracuje samodzielnie, ale czasami potrzebuje wsparcia nauczyciela. Zwykle doprowadza pracę do końca. Często potrzebuje

motywacji i mobilizacji do wykonania zadania. Jest miły, uczynny, zawsze oferuje swoją pomoc innym. Nie wykazuje większych trudności wychowawczych.

Aktualna sprawność intelektualna badanego, która została zmierzona *Skalą Inteligencji Stanford – Binet 5*, plasuje się na poziomie upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym. Badany wie, jak się nazywa, zna swój adres zamieszkania, datę urodzenia. Nie jest natomiast w stanie samodzielnie napisać swojego nazwiska. Ma problem z zapamiętaniem liter alfabetu. Wykonuje proste obliczenia kalendarzowe i zegarowe. Dodaje i odejmuje w zakresie 20 na konkretach. Wie, jak zachować się w miejscach publicznych.

Wyniki badań

1. Realizacja fonemów

Zadaniem badanego chłopca było nazwanie 20 obrazków przedstawiających różne przedmioty i zjawiska. Na tej podstawie można ocenić realizację poszczególnych głosek w słowach i określić nieprawidłowości pojawiające się przy ich artykulacji.

Za każdy prawidłowo wypowiedziany wyraz przyznawałam 1 punkt, a za błędną artykulację słowa – 0 punktów.

Tabela 1. Realizacja fonemów

Lp.	Obrazek	Realizacja	Ocena
1.	kury	<i>kury</i>	1
2.	góry	<i>gury</i>	1
3.	kosa	<i>koša</i>	0
4.	koza	<i>koza</i>	1
5.	pies	<i>pĭęs</i>	1
6.	kogut	<i>kogut</i>	1
7.	krokodyl	<i>krokodyl</i>	1
8.	ślimak	<i>śl'imak</i>	1
9.	guzik	<i>gużik</i>	1
10.	liść	<i>l'ić</i>	1

11.	cytryna	<i>cytryna</i>	1
12.	samochód	<i>samoxut</i>	1
13.	szafa	<i>safa</i>	0
14.	żaba	<i>zaba</i>	0
15.	czapka	<i>capka</i>	0
16.	szczotka	<i>scotka</i>	0
17.	zegar	<i>zegar</i>	1
18.	truskawka	<i>truskafka</i>	1
19.	rower	<i>rover</i>	1
20.	drzewo	<i>dżewo</i>	1
Suma			15

Piotr otrzymał 15 punktów na 20 możliwych do uzyskania. Umiał określić wszystkie przedmioty znajdujące się na planszach, ale nie potrafił prawidłowo wyartykułować wszystkich nazw.

Tabela 2. Inwentarz wariantów fonologicznych

Fonem	Wyraz	Realizacja	Uwagi
SPÓŁGŁOSKI ZWARTO-WYBUCHOWE			
[k]			
<i>k</i>	Kury	<i>kury</i>	
	kosa	<i>koša</i>	
	koza	<i>koza</i>	
	kogut	<i>kogut</i>	
	krokodyl	<i>krokodyl</i>	
	ślimak	<i>śl'imak</i>	
[g]			
<i>g</i>	Góry	<i>gury</i>	
	guzik	<i>gużik</i>	

	kogut	<i>kogut</i>	
	zegar	<i>zegar</i>	
SPÓŁGŁOSKI SZCZELINOWE			
[s]			
s	samochód	<i>samoxut</i>	
	Pies	<i>p'ies</i>	
	truskawka	<i>truskafka</i>	
š	Kosa	<i>koša</i>	substytucja [s]:[š]
[z]			
z	Zegar	<i>zegar</i>	
	koza	<i>koza</i>	
[š]			
s	Szafa	<i>safa</i>	substytucja [š]:[s]
	Szczotka	<i>scotka</i>	substytucja [š]:[s]
[ž]			
ž	Drzewo	<i>džewo</i>	
z	Żaba	<i>zaba</i>	substytucja [ž]:[z]
[ś]			
ś	Ślimak	<i>śl'imak</i>	
	liść	<i>l'ić</i>	
[ź]			
ź	Guzik	<i>guźik</i>	
SPÓŁGŁOSKI ZWARTO-SZCZELINOWE			
[c]			
c	Cytryna	<i>cytryna</i>	
[ć]			
ć	Liść	<i>l'ić</i>	

[č]			
c	Czapka	<i>capka</i>	substytucja [č]:[c]
	szczotka	<i>scotka</i>	substytucja [č]:[c]
SPÓŁGÓSKI PÓŁOTWARTE			
[l]			
l	krokodyl	<i>krokodyl</i>	
[r]			
r	Kury	<i>kury</i>	
	Góry	<i>gury</i>	
	krokodyl	<i>krokodyl</i>	
	Cytryna	<i>cytryna</i>	
	Zegar	<i>zegar</i>	
	truskawka	<i>truskafka</i>	
	Rower	<i>rover</i>	

Dane zawarte w tabeli wskazują, że chłopiec największe trudności miał z artykulacją spółgłosek szczelinowych. Nieprawidłowe zjawiska (substytucje) uwidoczniły się w różnych pozycjach w wyrazach (w nagłosie i śródgłosie). Artykulacja głosek szczelinowych charakteryzowała się ich zamianą przez inne głoski szczelinowe, takie jak: [s]:[š], [š]:[s], [ž]:[z], [č]:[c]. Z kolei spółgłoski zwarto-wybuchowe, zwarto-szczelinowe oraz półotwarte osoba badana wymówiła prawidłowo.

Podsumowując, można stwierdzić, iż badany chłopiec błędnie realizuje głoski szumiące.

2. Artykulacja grup spółgłoskowych

Drugie polecenie dotyczyło powtórzenia czterech zdań. Zadanie to pozwoliło ocenić realizację ciągu fonicznego w zakresie grup spółgłoskowych.

Za każdy wyraz wypowiedziany prawidłowo należało przydzielić 1 punkt, a za niewłaściwą realizację lub za jej brak – 0 punktów.

Tabela 3. Artykulacja grup spółgłoskowych

W Szczebrzeszynie	chrząszcz	brzmi	w trzcinie	i Szczebrzeszyn	z tego	słynie
-	<i>krząszcz</i>	<i>rzmi</i>	-	<i>brzeszyn</i>	-	-
0	0	0	0	0	0	0

Trzy	pstre	przepiórzyce	przeleciały	przez	trzy	pstre	kamienice.
-	-	<i>Cze</i>	-	-	-	<i>stre</i>	-
0	0	0	0	0	0	0	0

I cóż,	Że	ze Szwecji.
-	-	<i>wecji</i>
0	0	0

Król	Karol	Kupił	królowej	Karolinie	Korale	koloru	Koralowego.
-	-	-	-	-	-	<i>kororu</i>	-
0	0	0	0	0	0	0	0

Z danych wynika, że chłopiec uzyskał 0 punktów na 26 możliwych. Werbalizacja wypowiedzi sprawiła Piotrowi dużą trudność. Nie potrafił on powtórzyć długich ciągów wyrazowych. Zdania odtwarzał po jednym słowie. Często skracał wyrazy, unikając tym samym artykulacji grupy spółgłoskowej.

Można zatem wnioskować o braku umiejętności realizacji grup spółgłoskowych przez osobę badaną oraz o zaburzeniach pamięci.

3. Sprawność narracyjna

Opis postaci

Polecenie trzecie dotyczyło opisu postaci. Dziecko miało za zadanie zbudować wypowiedź na temat świętego Mikołaja na podstawie wiedzy, którą zmagazynowało w umyśle. W swoim tekście powinno uwzględnić pięć kategorii semantycznych.

Ocenie podlegała sprawność semantyczna i językowa. Dopuszczalne było zadawanie pytań pomocniczych (otwartych). Za samodzielne uwzględnienie poszczególnych kategorii semantycznych osoba badana może uzyskać 2 punkty. W przypadku odpowiedzi na pytanie wspomagające dziecko otrzymuje 1 punkt, natomiast 0 punktów dostaje przy braku odpowiedzi.

Osoba badająca: *Jest ktoś, kto nigdy nie słyszał o tym, że istnieje święty Mikołaj. Opowiedz mu wszystko, co ty wiesz o świętym Mikołaju?*

Piotr: *No Mikołaj przynosi prezenty. Ktoś, kto jest dobry, to wynagradza. Ktoś, kto jest zły, to daje różgę. Elfy pomagają jemu robić prezenty. Przylata, na dymniku zrzuca prezenty.*

Osoba badająca: *A jak wygląda Mikołaj?*

Piotr: *Czerwony, ma brodę białą.*

Osoba badająca: *Co jeszcze powiesz o jego wyglądzie?*

Piotr: *Ma pasek czerwony i złoty obramowanie, i buty czarne.*

Osoba badająca: *A jaki jest Mikołaj?*

Piotr: *No dobry.*

Osoba badająca: *A gdzie mieszka?*

Piotr: *Nie wiem.*

Osoba badająca: *Powiesz jeszcze coś o Mikołaju?*

Piotr: *Leci na sankach i ma wór i prezenty.*

Tabela 4. Kategorie semantyczne

Lp.	Kategorie semantyczne	Realizacja	Punktacja
1.	Włączenie świętego Mikołaja do kategorii nadrzędnej.	-	0
2.	Cechy fizyczne świętego Mikołaja.	<i>Czerwony, ma brodę białą. Ma pasek czerwony i złoty obramowanie, i buty czarne.</i>	1
3.	Cechy psychiczne świętego Mikołaja.	<i>No dobry.</i>	1

4.	Miejsce pobytu świętego Mikołaja.	<i>Nie wiem.</i>	0
5.	Pola aktywności świętego Mikołaja.	<i>No Mikołaj przynosi prezenty. Ktoś, kto jest dobry, to wynagradza. Ktoś, kto jest zły, to daje różgę. Przlata, na dymniku zrzuca prezenty.</i>	2
Suma			4

Wyniki wskazują, że chłopiec otrzymał 4 punkty na 10 możliwych do uzyskania, co świadczy o tym, że przedstawienie postaci Mikołaja było dla Piotra trudnym zadaniem. Chłopiec samodzielnie uwzględnił jedną kategorii semantyczne, ponieważ wiedział tylko, co robi święty Mikołaj. Informacje na temat wyglądu zewnętrznego i cech psychicznych postaci zostały uzyskane po zadaniu pytania pomocniczego. Dziecko, mimo pomocy, nie potrafiło natomiast włączyć świętego Mikołaja do klasy zjawisk ogólniejszych i nie umiało podać jego miejsca pobytu.

Piotr, opisując postać, budował najczęściej zdania pojedyncze, współrzędnie złożone lub równoważniki zdań. Chłopiec posługiwał się ubogim zasobem słownictwa, najczęściej stosując rzeczowniki i czasowniki. W jego wypowiedziach pojawiło się wiele błędów językowych.

Można zatem stwierdzić, że Piotr nie nabył umiejętności opisu postaci.

Opowiadanie historyjki obrazkowej

Polecenie czwarte dotyczyło utworzenia opowiadania o chłopcu, dziewczynce i psie na podstawie pięcioelementowej historyjki obrazkowej. Ta forma narracyjna wymaga wykorzystania skomplikowanych sprawności komunikacyjnych. Dziecko musi utworzyć logiczny ciąg wydarzeń z następstwem czasowym, nadać wypowiedzi odpowiednią strukturę i wypełnić ją, stosownym do swoich możliwości, zasobem słów.

Przy ocenie opowiadania należy wziąć pod uwagę sytuacje odniesienia, linię narracji, superstrukturę tekstu, pejzaż psychiczny, komentarz odautorski, poprawność gramatyczną oraz sprawność leksykalną.

Wypowiedź badanego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym: *Chłopcyk jakiś biegnie do domu. Zobaczył psa i uciek. A pies wjął rekramówkę i porwał, i wjął pantofelka. Jakaś osoba, pani, u psa wyrzywa buta. Ze skoły chyba sedła. I później wyrwała i oddała chłopcykowi, i podziękowała.*

Tabela 5. Sytuacje odniesienia

Lp.	Sytuacja odniesienia	Realizacja	Ocena
1.	Chłopiec biegnie.	<i>Chłopcyk jakiś biegnie do domu.</i>	2
2.	Chłopiec biegnie, pies goni.	<i>Chłopcyk jakiś biegnie do domu. Zobaczył psa i uciek.</i>	2
3.	Pies szarpie worek z ciapami.	<i>A pies wjął rekramówkę i porwał, i wjął pantofelka.</i>	2
4.	Dziewczynka odbiera ciapy psu.	<i>Jakaś osoba, pani, u psa wrywa buta.</i>	2
5.	Dziewczynka oddaje ciapy psu.	<i>I później wyrwała i oddała chłopcykowi.</i>	2
Suma			10

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że Piotr uwzględnił wszystkie sytuacje odniesienia zaprojektowane w historyjce. Badany swoją wypowiedź rozpoczął od przedstawienia bohatera biegnącego do szkoły. Zauważył również psa, ale nie poinformował, że pobiegł on za uczniem. Uwzględnił także niecodzienne wydarzenie, czyli moment wyrwania worka z ciapami przez zwierzę. Nie miał też problemu z przedstawieniem kolejnej sytuacji, w której dziewczynka odebrała psu ciap i oddała go chłopcu. Należy zauważyć, iż Piotr potrafił poprawnie zinterpretować wydarzenia przedstawione na ilustracji, dzięki czemu jego wypowiedź była komunikatywna.

Można zatem stwierdzić, że osoba badane nabyła umiejętność rozpoznawania i uwzględniania w swojej wypowiedzi sytuacji odniesienia.

Tabela 6. Linia narracji

Linia narracji	Realizacja	Ocena
zgodna z ciągiem zdarzeń	<i>Chłopcyk jakiś biegnie do domu. Zobaczył psa i uciek. A pies wjął rekramówkę i porwał, i wjął pantofelka. Jakaś osoba, pani, u psa wrywa buta. Ze szkoły chyba sedła. I później wyrwała i oddała chłopcykowi, i podziękowała.</i>	2
niezgodna z ciągiem zdarzeń	-	0
Suma		2

Piotr nie miał problemu z utworzeniem prawidłowej linii narracji zgodnej z ciągiem zdarzeń zawartych w historyjce obrazkowej. Badany zaczął opowiadanie od ilustracji mieszczącej się w lewym górnym rogu historyjki, na której widać biegnącego chłopca. Skończył wypowiedź prezentacją obrazka zamieszczonego na dole strony. Biorąc pod uwagę powyższe informacje, można wnioskować, że Piotr opanował umiejętność chronologicznego porządkowania opisywanych epizodów.

Tabela 7. Superstruktura tekstu

Lp.	Superstruktura	Realizacje	Ocena
1.	Inicjacja	-	0
2.	Ekspozycja	<i>Chłopczyk jakiś biegnie do domu. Zobaczył psa i uciek.</i>	1
3.	Komplikacja	<i>A pies wjął reklamówkę i porwał, i wjął pantofelka.</i>	1
4.	Rozwiązanie akcji	<i>Jakaś osoba, pani, u psa wyrzywa buta. Ze skoły chyba sedła. I później wyrwała i oddała chłopczykowi, i podziękowała.</i>	1
5.	Coda	-	0
Suma			3

W wypowiedzi chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym nie wystąpiły wszystkie komponenty superstruktury. W jego opowiadaniu nie pojawiła się inicjacja i coda. Piotr uwzględnił obligatoryjne elementy opowiadania, czyli ekspozycję, komplikację i rozwiązanie akcji. W przedstawieniu wymienił bohaterów historyjki: chłopca biegnącego do domu oraz psa. Powiedział też o komplikacji – momencie kulminacyjnym, w którym pies porwał chłopcu reklamówkę i wyjął z niej pantofelka. Badane dziecko w swojej wypowiedzi uwzględniło również rozwiązanie akcji, ponieważ przedstawiło osobę, która pomogła chłopcu. Bohaterka odebrała psu but, a następnie oddała go chłopcu. Z uwagi na to, że elementy inicjacji i cody traktowane są jako fakultatywne i pożądane, można stwierdzić, że Piotr nie nabył umiejętności realizacji prawidłowej superstruktury.

Tabela 8. Pejzaż świadomości

Wskaźnik pejzażu świadomości	Realizacja	Ocena
czasowniki ruchu	<i>biegnie, zobaczył, uciek, wjął, porwał, wrywa, sedła, oddała</i>	8
czasownik stanu	<i>podziękowała</i>	1
nazwy emocji	-	0
Suma		9

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, badany chłopiec uwzględnił dziewięć wykładników pejzażu świadomości. Piotr, opowiadając historyjkę obrazkową, użył ośmiu czasowników ruchu i jeden czasownik stanu, nie nazwał natomiast emocji bohaterów.

W wypowiedzi Piotra pojawiły się dwie kategorie wykładników pejzażu psychicznego. Licniejszą grupą okazały się czasowniki ruchu, określające aktywność zewnętrzną bohaterów, którą można łatwo zidentyfikować, ponieważ czynności przez nich wykonywane są dostępne zmysłom. Nie sprawiło więc problemu osobie badanej opisanie stanu aktywności zewnętrznej postaci, gdyż mogła ona zaobserwować to, co robili bohaterowie. Piotr użył jednego czasownika stanu, co może świadczyć o nieumiejętności zidentyfikowania wewnętrznych stanów chłopca i dziewczynki. Aktywność wewnętrzna postaci nie jest bowiem dostępna bezpośredniej obserwacji. Z kolei na brak zdolności utożsamienia się z bohaterami historyjki wskazuje to, że osoba badana nie użyła w swojej wypowiedzi określeń uczuć.

Podsumowując, można stwierdzić, że Piotr niezbyt dobrze poradził sobie w budowaniu pejzażu świadomości postaci, używając przeważnie czasowników ruchu, a unikając czasowników stanu i nazw emocji.

Tabela 9. Narrator

Narrator	Punktacja
Eksplicytny	0
Implicytny	1
Suma	1

W opowiadaniu chłopca wystąpił narrator implicytny. Piotr opowiadał wydarzenia z perspektywy narratora trzecioosobowego. Badana osoba zastosowała jeden komentarz odautorski. Chłopiec wyraził swoją niepewność względem opisywanych zdarzeń, używając wyrazu *chyba*.

Tabela 10. Słownictwo

Części mowy	Realizacja	Liczba
rzeczowniki	<i>chłopcyk, domu, psa, rekramówka, pantofelka, pani, buta, skoły, osoba</i>	12
czasowniki	<i>biegnie, zobaczył, uciek, wjął, porwał, wrywa, sedła, oddała, podziękowała</i>	11
przymiotniki	-	0
liczebniki	-	0
Zaimki	<i>jakiś, jakaś</i>	2
przysłówki	<i>później</i>	1
przyimki	<i>do, ze, u</i>	3
spójniki	<i>i, a,</i>	7
partykuły	<i>chyba</i>	1
Suma		37

Z danych zawartych w tabeli wynika, że badany chłopiec w opowiadaniu historyjki obrazkowej użył trzydziestu siedmiu wyrazów. Piotr w swojej wypowiedzi zastosował najwięcej rzeczowników. Było ich dwanaście. Dotyczyły one przede wszystkim realiów przedstawionych na ilustracjach i występowały najczęściej w połączeniu z czasownikami, np. *zobaczył psa, wrywa buta* itd. Dziecko w opowiadaniu użyło jedenastu czasowników. Były to zazwyczaj nazwy czynności, np. *biegnie, zobaczył, porwał, wrywa*.

Pod względem częstotliwości występowania w wypowiedzi badanego chłopca kolejne miejsca wśród części mowy zajęły zaimki oraz spójniki. Zastosowane przez niego zaimki to: *jakiś, jakaś*. W przypadku spójników można zauważyć, iż Piotr posługiwał się najczęściej spójnikiem *i*. W jego opowiadaniu wystąpił on aż sześć razy. Ta część mowy posłużyła chłopcu, aby połączyć poszczególne wyrazy i zdania w sposób chronologiczny.

Dwunastolatek z niepełnosprawnością intelektualną pięciokrotnie użył w swojej wypowiedzi przyimków, takich jak: *do, ze, u*. Są one wykładnikami relacji przestrzennych. Pozwalają określić umiejscowienie poszczególnych elementów rzeczywistości w konkretnej przestrzeni i względem siebie. Badany chłopiec w opowiadaniu zastosował tylko jeden przysłówek. Piotr posłużył się nim jedynie w zakończeniu opowiadania. W wypowiedzi dziecka nie wystąpiły przymiotniki ani liczebniki.

Powyższe dane wskazują, że badana osoba niepełnosprawna intelektualnie posiada ograniczony zasób słownictwa. Budując wypowiedź skupiła się przede wszystkim na przekazaniu konkretnych treści.

Tabela 11. Składnia

Wypowiedzenia		Realizacja	Liczba
zdania pojedyncze		<i>Chłopcyk jakiś biegnie do domu. Ze skoły chyba sedła. Jakaś osoba, pani, u psa wrywa buta.</i>	2
zdania złożone	Współrzędnie	<i>Zobaczył psa i uciekł (współrzędne łączne).</i>	1
	Podrzędnie	-	
zdania wielokrotnie złożone		<i>A pies wjął rekramówkę i porwał (współrzędne łączne), i wiał pantofelka (współrzędne łączne). I później wyrwała i oddała chłopczykowi (współrzędne łączne), i podziękowała (współrzędne łączne).</i>	2
równoważniki zdań		-	0
Suma			5

Można zauważyć, że opowiadanie chłopca składa się z trzech zdań pojedynczych, jednego wypowiedzenia złożonego współrzędnie oraz dwóch zdań wielokrotnie złożonych. Piotr posługuje się najczęściej zdaniami pojedynczymi oraz wypowiedzeniami wielokrotnie złożonymi, które połączone są za pomocą spójnika *i*. Opowiadanie badanego jest więc nieskomplikowane pod względem składniowym. Chłopiec

nie użył zdań złożonych podrzędnie, ponieważ wymagają one wysoko rozwiniętej umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, której on nie nabył.

Na podstawie powyższych danych można sformułować wniosek, iż możliwości językowe badanego dziecka niepełnosprawnego intelektualnie są ograniczone, niski jest poziom składniowy wypowiedzeń. Analizowane zdania wskazują na ogólne obniżenie zdolności językowych w zakresie tworzenia dłuższych wypowiedzeń.

4. Motoryka narządów mowy

W tym zadaniu Piotr naśladował pokazywane przez osobę badającą ruchy języka. Oceniana była sprawność i budowa aparatu artykulacyjnego. Aparat artykulacyjny dziecka zbudowany jest prawidłowo. Oceniając sprawność motoryczną, należy brać pod uwagę, czy dziecko potrafi naśladować dany ruch językiem i czy zrobi to precyzyjnie.

Za każde prawidłowo wykonane ćwiczenie osoba badana dostawała 1 punkt, a za niewłaściwie odwzorowany ruch – 0 punktów.

Tabela 12. Badanie motoryki narządów mowy.

Lp.	Polecenie	Ocena
1.	Policz językiem górne zęby.	1
2.	Wysuń język.	1
3.	Skieruj go w kierunku nosa.	1
4.	Skieruj go w kierunku brody.	1
5.	Skieruj w prawo.	1
6.	Skieruj w lewo.	1
	Suma	6

Z danych zawartych w tabeli wynika, że u Piotra motoryka narządów mowy jest prawidłowa. Badany chłopiec chętnie wykonywał wszystkie ćwiczenia, które były zawarte w poleceniu. Nie miał żadnego problemu z ich odwzorowaniem ruchów języka.

Podsumowując, należy zauważyć, iż badany chłopiec ma prawidłowo zbudowane i sprawnie działające narządy artykulacyjne.

5. Percepcja dźwięków mowy

Badanie słuchu fonemowego

Zadanie szóste dotyczyło oceny słuchowej dziesięciu par pseudosłów. Osoba badana słyszy 10 par wyrazów nonsensownych. Ma ona wskazać, czy pseudosłowa są takie same, czy różne. Przy badaniu dziecko nie może patrzeć na usta badającego. W tym ćwiczeniu sprawdzane są opozycje fonologiczne. Za każde prawidłowe rozpoznanie słów jednakowych bądź różnych należy przyznać dziecku 1 punkt, natomiast za rozpoznanie błędne – 0 punktów.

Tabela 13. Słuch fonemowy

Lp.	Pseudosłowa	Ocena
1.	arka : marka	0
2.	wastowa : wastowa	1
3.	gartaka : kartaka	0
4.	samoza : samoza	1
5.	ślokoda : ślokoda	1
6.	mażaka : maszaka	1
7.	tadatara : gatatara	0
8.	rakoloka : rakoroka	1
9.	wasasala : wacasala	0
10.	zaszadata : zaczadata	0
Suma		5

W badaniu umiejętności różnicowania dźwięków mowy Piotr uzyskał 5 punktów na 10 możliwych. Największe trudności badany miał z pseudowyrazami, które różnią się brakiem fonemu i miejscem artykulacji. Natomiast dobrze poradził sobie z parami wyrazów, które były jednakowe oraz były odmienne pod względem płynności.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, można wywnioskować, że Piotr ma problemy w zakresie zaburzeń słuchu fonemowego i pamięci słuchowej, które powodują trudności w odróżnianiu od siebie dźwięków mowy, a także brak stabilności wzorców słuchowych poznanych głosek. Skutkuje to nie tylko trudnościami w odróżnianiu od siebie słów, ale też błędami w pisowni.

Analiza głoskowa wyrazów

Zadanie polega na wymienieniu głosek w podanych słowach, zawierających fonemy samogłoskowe, spółgłoskowe i grupy spółgłosek. Dziecko ma za zadanie dokonać analizy głoskowej pięciu wyrazów o wzrastającym poziomie trudności. Za każdą poprawną analizę głoskową wyrazu należy przyznać osobie badanej 1 punkt, natomiast za nieprawidłowe wykonanie polecenia – 0 punktów.

Tabela 14. Analiza głoskowa wyrazów

Lp.	Słowo	Realizacja	Ocena
1.	meduza	m-e-d-e	0
2.	samorodek	s-a-m-r-d-e-k	0
3.	kolaborant	k-o-l-e	0
4.	radiotelefon	r-e-f-w	0
5.	mikroencefalopatia	-	0
suma			0

Wyniki badań wskazują, że chłopiec z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym otrzymał 0 punktów na 5 możliwych do uzyskania. Piotr nie potrafił podzielić słów na głoski, ponieważ miał problem z zapamiętywaniem wyrazów i wyodrębnianiem z nich we właściwej kolejności dźwięków mowy. Można zatem stwierdzić, że badany chłopiec nie nabył umiejętności analizy głoskowej słów.

6. Podsumowanie wyników

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że sprawność językowa i narracyjna chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym jest na obniżonym poziomie, szczególnie w zakresie funkcji słuchowych.

a) Artykulacja

W wymowie chłopca pojawiają się nieprawidłowe realizacje. Są to przeważnie substytucje spółgłosek szczelinowych przez inne głoski szczelinowe, takie jak: [s]:[š], [š]:[s], [ž]:[z], [č]:[c]. Dla dziecka najłatwiejsze do artykułowania są spółgłoski zwar- to- wybuchowe oraz półotwarte, które realizuje w większości poprawnie. Ze względu

na deficyty w zakresie wymowy oraz pamięci odtwarzanie długich wyrazów i zdań jest dla Piotra niełatwym zadaniem, dlatego nie potrafi prawidłowo artykułować ciągów fonicznych i zawartych w nich grup spółgłoskowych.

b) Narracja

Do oceny narracji zastosowałam opis świętego Mikołaja oraz historyjkę obrazkową. Podczas przedstawienia postaci chłopiec uwzględnił jedną kategorię semantyczną (pola aktywności), natomiast nie potrafił włączyć świętego Mikołaja do kategorii nadrzędnej i nie umiał opisać jego wyglądu zewnętrznego, podać cech charakteru oraz miejsca pobytu. Badany chłopiec nie poradził sobie dobrze także z realizacją opowiadania na podstawie historyjki obrazkowej. W narracji wyróżnił wszystkie sytuacje odniesienia i zachował ciąg przyczynowo-skutkowy, ale zabrakło poprawnej struktury tekstu. Jego wypowiedź można opisać jako ubogą w treść. Dziecko wykorzystało skromny pejzaż psychiczny i komentarz odautorski.

Piotr używał głównie rzeczowników oraz czasowników, rzadziej inne części mowy. Na tej podstawie można wnioskować o ubóstwie słownika czynnego. Chłopiec wypowiadał się pojedynczymi zdaniami i współrzędnie złożonymi łącznie. W tekstach narracyjnych dziecka pojawiły się liczne błędy językowe i składniowe.

c) Motoryka narządów mowy

Narządy mowy Piotra mają prawidłową budowę. Chłopiec poprawnie naśladuje ruchy języka. Nie występują u niego zaburzenia w zakresie motoryki narządów mowy.

d) Percepcja słuchowa

Dziecko przejawia zaburzenia w identyfikowaniu opozycyjnych par pseudowyrazów. Wykazuje również trudności w zakresie analizy głoskowej słów. Ma zatem problemy z zapamiętywaniem leksemów i wyodrębnianiem z nich we właściwej kolejności dźwięków mowy.

Program terapii

„Dopełnieniem diagnozy w postępowaniu logopedycznym są procedury prognozy. Zaliczamy do nich programowanie terapii, a następnie jej prowadzenie. Warto zauważyć, że opracowanie terapii wymaga od logopedy największego wysiłku intelektualnego, umiejętności łączenia w syntetyzującą całość ogólnej wiedzy o zachowaniach człowieka, o języku i jego zaburzeniach, o możliwościach osoby poddawanej terapii i utrwalonych w praktyce metodach postępowania w danym zaburzeniu” (Grabias 2012: 68).

Celem terapii w przypadku badanego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym jest rozwijanie sprawności językowej i komunikacyjnej. Odpowiednio dopasowany program terapeutyczny powinien uwzględniać wiek dziecka, poziom jego rozwoju psychofizycznego, zainteresowania i uzdolnienia. Proponuję następujący program terapii:

1. Cele szczegółowe postępowania terapeutycznego:

- Kształtowanie prawidłowej wymowy poprzez korygowanie zaburzeń w zakresie artykulacji głosek [š], [ž], [č], [ž].
- Usprawnianie funkcji słuchowych: analizy i syntezy głoskowej, uwagi, pamięci słuchowej oraz słuchu fonemowego.
- Rozwijanie umiejętności językowych, takich jak: poprawność gramatyczna, leksykalna.
- Wzbogacenie słownika czynnego i biernego.
- Kształtowanie umiejętności z zakresu operacji myślowych, myślenia przyczynowo-skutkowego.
- Rozwijanie zdolności budowania pejzażu psychicznego (określanie emocji, uczuć, postaw).
- Rozwijanie umiejętności narracyjnych w zakresie wybranych form wypowiedzi, np. opisu postaci.

2. Metody pracy:

- aktywizujące,
- słowne,
- gry i zabawy dydaktyczne,
- demonstracyjne,
- ortofoniczne.

3. Organizacja pracy:

a) ćwiczenia usprawniające prawidłową artykulację głosek:

- utrwalenie prawidłowej wymowy głoski w logotomach i grupach spółgłoskowych,
- utrwalenie prawidłowej wymowy danej głoski w wyrazach (w nagłosie, śródgłosie, wygłosie),
- utrwalanie prawidłowej wymowy głoski w zestawach wyrazowych, wyrażeniach dwuwyrazowych,
- prawidłowa realizacja danej głoski w zdaniach (najpierw krótszych, potem dłuższych),
- prawidłowa wymowa danej głoski w mowie spontanicznej;

- b) ćwiczenia usprawniające funkcje słuchowe:
 - uczenie się na pamięć krótkich wierszyków, rymowanek, piosenek, wyliczanek, fragmentów bajek muzycznych,
 - słuchanie i rozwiązywanie zagadek,
 - rysowanie przedmiotów zawierających w nazwach (w nagłosie, śródgłosie lub wygłosie) daną głoskę.
- c) ćwiczenia rozwijające umiejętności narracyjne:
 - opowiadanie historyjek obrazkowych,
 - inicjowanie wypowiedzi na zadany temat (bajki, gry itd.),
 - prowokowanie do wypowiedzi swobodnych,
 - konstruowanie dalszego ciągu wydarzeń do przeczytanego opowiadania, bajki.
- d) Ćwiczenia wzbogacające słownik:
 - określanie związku przedmiotu z czynnością,
 - tworzenie i łączenie wyrazów bliskoznacznych (synonimów),
 - nadawanie tytułów do ilustracji, obrazu, widoku, zdjęcia,
 - uzupełnianie zdań brakującymi leksemami.
- e) Ćwiczenia kształtujące myślenie przyczynowo-skutkowe:
 - łączenie obrazków w pary,
 - układanie elementów historyjki obrazkowej we właściwej kolejności,
 - segregowanie przedmiotów, dzielenie rzeczy według wspólnych funkcji.

Zakończenie

Upośledzenie umysłowe to zaburzenie rozwojowe, które objawia się znacznym obniżeniem funkcji intelektualnych. Niepełnosprawność intelektualna wpływa na pojawienie się trudności w nauce, porozumiewaniu się, wykonywaniu prostych czynności dnia codziennego. Upośledzenia umysłowego nie da się w pełni wyleczyć, można jedynie na wczesnym etapie rozwoju dziecka wdrożyć odpowiednią terapię w celu osiągnięcia przez nie samodzielności.

Terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie podnoszenia sprawności językowej i komunikacyjnej jest wieloetapowa. Dąży się do tego, aby dzieci z upośledzeniem umysłowym opanowały taki zasób słownictwa, który jest im niezbędny do życia i społecznego funkcjonowania. Należy podejmować działania mające na celu kształtowanie zdolności umożliwiających zdobywanie wiedzy, takich jak: mówienie, pisanie, czytanie. Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest specyficzna, dlatego w każdym przypadku trzeba tworzyć indywidualny program dla konkretnego pacjenta, uwzględniając jego poziom funkcjonowania komunikacyjnego, możliwości, aktualny stan psychiczny czy samopoczucie.

Terapia w przypadku badanego dwunastoletniego chłopca nastawiona jest na szeroko rozumianą stymulację, którą można osiągnąć poprzez powtarzanie stosowanych ćwiczeń, co pomoże zniwelować wiele deficytów językowych i komunikacyjnych oraz ułatwi dziecku funkcjonowania w grupie rówieśniczej i środowisku rodzinnym. Korzystne jest, aby obejmowała ona wszystkie zaburzone funkcje, a szczególnie te, które z mową mają bezpośredni lub pośredni związek.

LITERATURA

- Babińska, T. Pietras, P. Gałęcki, 2012, *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław, Wydawnictwo Continuo.
- Błęszyński J.J., 2013, *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa, Język, Komunikacja*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Bełszyński J., Błęszyńska L., Baczała D., 2019, *Niepełnosprawność intelektualna jako zaburzenie ujawniające się w okresie rozwoju*, w: J. Błęszyński, K. Kaczorowska- Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, s. 177–178.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, w: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
- Grabias S., Z.M. Kurkowski, T. Woźniak, 2007, *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jastrzębowska G., 1999, *Klasyfikacje zaburzeń mowy*, w: T. Gałkowski, Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 297–300.
- Jastrzębowska G., Pelec-Pękała O., 1999, *Diagnoza i terapia mowy upośledzonych umysłowo*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 781–783.
- Jęczeń U., 2012, *Symptomy oligofazji w upośledzeniu umysłowym*, w: S. Grabias, Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 384–385.
- Kaczorowska-Bray K., 2019, *Niepełnosprawność intelektualna – wprowadzenie do problematyki*, w: J.J. Błęszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, s. 43–44.
- Ossowski R., 2019, *Niepełnosprawność intelektualna – wprowadzenie do problematyki*, w: J.J. Błęszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Tarkowski Z., 2003, *Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 489–494.

Wyczęsany J., 2002, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Zasępa E., 2016, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Kraków, Oficyna
Wydawnicza Impuls.

Dane kontaktowe / Contact details:

Anna Korycińska

Podyplomowe Studia Logopedyczne
Uniwersytet w Siedlcach

E-mail: ikribl@wp.pl