

EWA BIELENDĄ-MAZUR (Kraków)

ORCID: 0000-0001-6206-7516

ZNACZENIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH DLA ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Abstract

THE SIGNIFICANCE OF LINGUISTIC SKILLS IN THE DEVELOPMENT OF A PRE-SCHOOL CHILD

The paper points out the role of language in the functioning of pre-school children. It presents an outline of neurotypical and delayed speech development as well as the diagnostic basis of the disorder called Developmental Language Disorder, whose fundamental symptoms are language deficits. The author refers to the latest research on cognitive functions, both verbal and non-verbal, emphasizing their influence on the child's emotional and social development.

Keywords: delayed speech, developmental language disorder (DLD), language development, social development, cognitive development, preschool age, socialization

Słowa kluczowe: opóźniony rozwój mowy, DLD, rozwój języka, rozwój społeczny, rozwój poznawczy, wiek przedszkolny, socjalizacja

Znaczenie języka w filogenezie

Język stanowi komponent wyższych zdolności umysłowych człowieka, które wyróżniają go spośród innych gatunków. W toku filogenezy to głównie rozwój systemu komunikacji umożliwił homo sapiens osiągnięcie stabilnej pozycji na ewolucyjnej drabinie, porozumienie bez styczności w miejscu i czasie doprowadziło do kumulacyjnej ewolucji kulturowej. Wyjaśnia ona znaczną część spektakularnych osiągnięć człowieka, którego rozwój poznawczy odbywa się w środowisku modyfikowanych wciąż wytworów i praktyk, stanowiących reprezentację zbiorowej mądrości całej grupy społecznej w ciągu wieków¹. Mimo że wiele gatunków zwierząt jest zdolnych do komunikowania się, to człowiek, wykształcając w toku ewolucji poznawczej nowe sposoby myślenia i porozumiewania się, osiągnął najwyższą pozycję w hierarchii gatunków. Zdaniem Daniela L. Everetta „wynalezienie” języka nie ma sobie równych: „Wypowiedzenie pierwszego rzeczownika lub czasownika, choć może brzmi mało spektakularnie, miało z pewnością większą wagę niż wykradzenie ognia olimpijskim bogom”².

¹ Zob. M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 2002.

² D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, tłum. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018, s. 11.

Rozwój języka w ontogenezie

Podwaliny dla rozwoju mowy tworzą się w okresie prenatalnym, kiedy to dziecko zaczyna słyszeć dźwięki dobiegające z wnętrza organizmu swojej matki oraz docierające przez jej powłoki brzuszne odgłosy otaczającego świata zewnętrznego, w tym dźwięki mowy. Już w chwili narodzin mały człowiek jest szczególnie wrażliwy na wychwytywanie sygnałów komunikacyjnych, a także zorientowany na odbiór bodźców werbalnych, rozpoznaje głos swojej matki, odróżnia go od innych głosów³.

Rozwój dziecka w pierwszych latach życia jest niezwykle dynamiczny. Proces nabywania sprawności motorycznych i poznawczych, w tym językowych, przebiega w linearnym porządku, co umożliwia śledzenie ich trajektorii rozwoju oraz ocenę w odniesieniu do rozwoju neurotypowego. Zyskując większą samodzielność, niedojrzały jeszcze organizm coraz bardziej skutecznie wykorzystuje informacje płynące z otoczenia i stopniowo osiąga autonomię. Istnieje sporo niejasności co do powiązań między poszczególnymi funkcjami poznawczymi. Choć wiadomo, iż rozwijają się one w pewnej wzajemnej zależności, trudno jest precyzyjnie określić ich korelację. W ostatnich latach liczne badania wskazują na powiązania między rozwojem językowym a intelektualnym dzieci i młodzieży i próbują tę korelację określić⁴. Narastanie poszczególnych sprawności językowych – zarówno w odniesieniu do podsystemu semantyczno-leksykalnego, fonetyczno-fonologicznego, jak i morfosyntaktycznego – bazuje na zdolności do sekwencyjnego przetwarzania informacji, kategoryzowania, myślenia przez analogię, analizy i syntezy, jak również na funkcjach wykonawczych, takich jak uwaga kontrolowana, planowanie i organizacja, inhibicja, monitorowanie postępu i in.⁵ Z drugiej strony nabywanie i wykorzystywanie reguł językowych znacząco wpływa na rozwój niewerbalnej inteligencji.

Poszczególne umiejętności językowe dziecka są przypisane do konkretnych etapów jego rozwoju, przebiegają od prostych dźwięków – samogłosek, przez słowa, bezfleksyjne połączenia słów, aż po coraz bardziej rozbudowane, uwzględniające reguły gramatyczne zdania, zdolność budowania dialogu i narracji. Najbardziej ogóle ramy czasowe dla pojawiania się podstawowych kompetencji językowych można opisać następująco: gaworzenie samonaśladowcze powinno pojawić się około 6 miesiąca życia, pierwsze słowa między 10 a 12 miesiącem, połączenia słów przed 20 miesiącem. Te sprawności otwierają drogę dla intensywnie rozwijających się w 3 i 4 roku życia składni i fleksji, które z kolei umożliwiają rozwijanie dialogu i narracji. Wyposażone w nie dziecko już w 4 roku życia jest w stanie aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym swojej rodziny i grupy rówieśniczej, jako niemal

³ Zob. P.W. Jusczyk, *Przyswajanie języka. Dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, tłum. E. Haman et al., Gdańsk 2007, s. 61–99.

⁴ Zob. G. Conti-Ramsden et al., *Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals with a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2012, t. 55, s. 1716–1735.

⁵ Zob. N.P. Friedman et al., *Not all executive function are related to intelligence*, „Psychological Science” 2006, t. 17(2), s. 172–179.

równoprawny partner komunikacyjny. Mowa dziecka – dzięki temu, że opiera się na skutecznym stosowaniu znaków i reguł budowania wypowiedzi – powinna być na tym etapie zrozumiała dla wszystkich uczestników komunikacji. W 4 roku życia dzieci zaczynają uczęszczać do przedszkola, w związku z czym zasób umiejętności werbalnych umożliwia im skuteczną socjalizację. Dominującą aktywność przedszkolaków stanowi zabawa, która począwszy od okresu poniemowlęcego, jest coraz bardziej zwerbalizowana – w przypadku trzylatka zawiera partie dialogowe, narracyjne, opiera się na przedstawionym słownie scenariuszu i ustaleniach społecznych.

Nienormatywny rozwój języka – opóźniony rozwój mowy, Developmental Language Disorder (DLD)

Niektóre dzieci uczęszczające do przedszkola ujawniają nienormatywny rozwój językowy, który mimo polepszającej się z roku na rok diagnostyki zostaje dostrzeżony dopiero w placówce edukacyjnej. Czasem deficyty językowe nie są izolowanymi objawami, a wpisują się w spektrum szerszych zaburzeń, takich jak: niedosłuch, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu i inne. Około 10% dzieci rozwija komunikację werbalną z widocznym opóźnieniem, choć nie odnotowuje się u nich wymienionych zaburzeń. W ich rozwoju znacznie później pojawiają się pierwsze słowa, wypowiedzi dwuelementowe, reguły składniowe i fleksyjne, choć w nabywaniu wszystkich tych sprawności widoczny jest progres. Przystawiane reguły rządzące językiem są trudne do zastosowania w mowie ekspresyjnej, znacznie częściej zauważa się błędy w każdym z podsystemów języka, obniżony jest poziom rozumienia wypowiedzi otoczenia, a mowa bywa nieczytelna dla odbiorców.

Na etapie przedszkolnym dziecka z opóźnionym rozwojem mowy lub DLD objawiają się trudności:

- w rozumieniu kierowanych do niego komunikatów, zwłaszcza poza kontekstem sytuacyjnym;
- w planowaniu ruchu podczas artykulacji słów, przez co mowa jest niezrozumiała, zawiera liczne nieregularne substytucje, metatezy, epentezy, elizje, uproszczenia grup spółgłoskowych, upodobnienia i odpodobnienia;
- w planowaniu sekwencji słów w zdaniu;
- w budowaniu wypowiedzi z innych części mowy niż zaimki wskazujące i rzeczowniki;
- w stosowaniu reguł składniowych;
- w stosowaniu reguł fleksyjnych.

Badania wskazują, że część dzieci z omawianymi deficytami niweluje je przed osiągnięciem wieku szkolnego, inne borykają się z trudnościami niemal przez całe życie⁶. W tej drugiej grupie stwierdza się zaburzenie, które w Polsce nie

⁶ Zob. A. Sansavini et al., *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*, „Brain Science” 2021, t. 11/654, s. 1–38, <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c12a50a9-cc08-482e-933f-a705ec166d17%40redis> [dostęp: 5.10.2023].

posiada jednolitej nazwy, określane jest między innymi jako afazja dziecięca, niedokształcenie mowy o typie afazji, alalia⁷. Na gruncie języka angielskiego, na mocy konsensusu Catalise, osiągnięto porozumienie i współcześnie używa się terminu Developmental Language Disorder (DLD)⁸ dla określenia stanu neurorozwojowego, w którym obserwuje się długotrwałe i niezwiązane z żadnym znanym stanem przyczynowym upośledzenie języka, widoczne w rozwoju języka ekspresywnego i/lub receptywnego. Terminu nie stosuje się w odniesieniu do dzieci, u których zaburzenia językowe są częścią szerszych zaburzeń rozwojowych, jak również do małych dzieci, u których trudności mogą być przejściowe i ustąpić samoistnie, tj. do 3–4 roku życia⁹.

Ponieważ uzupełnienie braków językowych u części dzieci wykazujących opóźnienia następuje zwykle w 3 i 4 roku życia, stwierdzenie zaburzenia sugeruje się dopiero wtedy, gdy dziecko ukończy 4 lata. Do tego czasu niemożliwe jest różnicowanie między opóźnieniem i zaburzeniem. Część badaczy wskazuje, że dzieci, które późno zaczynają mówić, są zawsze gorszymi mówcami niż te, które tę umiejętność rozwijały, podążając trajektorią neurotypową. Zdaniem wielu naukowców jest jednak mało prawdopodobne, by dziecko, które wchodzi w progi przedszkola z neurorozwojowym deficytem językowym, kiedykolwiek „dogoniło” rówieśników¹⁰. Ponadto „późni mówcy” są postrzegani przez swoich rodziców jako dzieci mające więcej problemów z zachowaniem, wyższy poziom aktywności. Badania wskazują, że od 40 do 50% dzieci uznanych za „późnych mówców” na dalszych etapach życia wykazuje cechy morfosyntaktyczne języka upośledzonego¹¹. Z przeprowadzonych na gruncie polskim badań Magdaleny Smoczyńskiej wynika, że opóźnienie rozwoju mowy zdiagnozowane u dwuletnich dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej (tj. w wieku 5–6 lat) nie objawia się

⁷ Zob. J. Stasiak, *Alalia. Perspektywy opisu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2014, s. 337–358.

⁸ W dalszej części artykułu posługuję się terminem Developmental Language Disorder lub skrótem DLD, który coraz częściej jest używany na polskim gruncie ze względu na brak konsensusu nozologicznego. W oświacie, ze względu na stan prawny, najczęściej używa się nieadekwatnego terminu „afazja rozwojowa”, który powinien być zarezerwowany dla deficytów wynikających z widocznych dzięki metodom neuroobrazowania uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego, zob. E. Gacka, *SLI czy DLD? Zmiany w terminologii zaburzeń mowy o niejednoznacznej etiologii w kontekście polskiego prawa oświatowego*, „Logopaedica Lodziensia” 2022, nr 6, s. 51–61.

⁹ Zob. D.V.M. Bishop, M.J. Snowling, *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?*, „Psychological Bulletin” 2004, t. 130(6), s. 858–886; D.V.M. Bishop et al., *CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children*, „PLoS ONE” 2016, t. 11(7), s. 1–26, https://www.researchgate.net/publication/308263577_CATALISE_A_multinational_and_multidisciplinary_Delphi_consensus_study_Identifying_language_impairments_in_children#fullTextFileContent [dostęp: 10.12.2021]; K.K. McGregor et al., *Developmental Language Disorder: Applications for Advocacy, Research, and Clinical Service*, „Perspectives” 2020, t. 5(1), s. 38–46.

¹⁰ Zob. J.B. Tomblin et al., *The Stability of Primary Language Disorder: Four Years after Kindergarten Diagnosis*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2003, t. 46(6), s. 1283–1296.

¹¹ Zob. L. Rescorla, E. Schwartz, *Outcome of Toddlers with Specific Expressive Language Delay*, „Applied Psycholinguistics” 1990, t. 11(4), s. 393–407.

jedynie u 16% z nich¹². Wspomniane badania koncentrują się na języku, nie jest to jednak jedyny obszar, w którym ujawniają się deficyty, dotyczą one również poznawczego funkcjonowania dziecka. Badania Giny Conti-Ramsden i jej współpracowników wskazują, że sprawności językowe i niejęzykowe dzieci z DLD są coraz wyższe, podlegają prawidłom rozwoju, jednak ich poziom w skali stenowej odnotowany, gdy dzieci mają 7 lat, jest niemal taki sam w wieku 8, 11, 14, 16 i 17 lat. Wyniki badań dowodzą, że dzieci nie nadrabiają zaległości, ale rozwijają się, podążając trajektorią opóźnionego rozwoju mowy oraz funkcji niewerbalnych.

Ponieważ część dzieci wykazujących opóźniony rozwój mowy na dalszych etapach edukacji uzupełnia braki językowe na tyle, że możliwe jest objęcie ich edukacją szkolną bez uwzględnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych, od lat podejmowane są próby odnalezienia markerów diagnozy różnicowej między zaburzeniem a zakłóceniem rozwoju językowego¹³. Ze względu na ograniczone środki przeznaczone na pomoc rewalidacyjną, istotne jest oddzielenie grupy, która nie wymaga interwencji, od tej, która bez pomocy nie będzie mogła sprostać wymaganiom edukacyjnym. Wśród czynników ryzyka mających najsilniejszą moc predykcyjną najczęściej wymienia się rodzinną historię zaburzeń mowy, niski poziom wykształcenia i statusu socjoekonomicznego rodziców, płeć męską, niekorzystne czynniki prenatalne i okołoporodowe, częstotliwość i jakość interakcji z opiekunami. Rola tych czynników ryzyka jest jednak wciąż niejasna, opublikowane wyniki wymagają doprecyzowania, choćby ze względu na heterogeniczność badanych populacji¹⁴.

Pośród wczesnych objawów zaburzenia w pracach naukowych wymienia się ograniczone zasoby słownika ekspresywnego, brak w mowie połączeń słów i trudności z rozumieniem składni, niski poziom rozumienia i wykorzystywania gestów między 2 a 3 rokiem życia. Niestety i w tym zakresie brak jednoznacznych ustaleń dotyczących siły predykcyjnej wymienionych symptomów w kontekście różnicowania zakłócenia rozwoju mowy od zaburzenia. Trudno też znaleźć uniwersalne narzędzia przesiewowe. W licznych publikacjach wskazuje się, że warto dokonywać oceny rozwoju mowy dziecka zarówno na podstawie relacji rodziców, którzy są zwykle baczni obserwatorami postępów w tym zakresie, jak i na bazie oceny klinicznej. Naukowcy są zgodni co do tego, że niezbędna wydaje się profilaktyka i monitorowanie sytuacji ryzyka.

Przeprowadzone badania podłużne z udziałem dwuletnich dzieci „późno mówiących” na etapach późniejszych zwykle koncentrują się na sprawdzeniu tylko wybranych umiejętności językowych, na przykład zasobu leksykalnego, sprawności

¹² Zob. M. Smoczyńska, *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich*, [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2012, s. 13–37.

¹³ Zob. G. Jastrzębowska et al., *Przebieg rozwoju mowy u dzieci z SLIPE i LB – analiza porównawcza*, „Logopedia” 2017, t. 46, s. 53–72.

¹⁴ Zob. Sansavini et al., *op. cit.*

morfosyntaktycznych, średniej długości wypowiedzi (*mean length of utterance* – MLU), a rzadko na sprawności narracyjnej, konwersacyjnej czy umiejętności czytania, one zaś stanowią językowe osiągnięcia wyższego rzędu, które nie powinny zostać pominięte. Leslie A. Rescorla zwróciła uwagę na fakt, iż osoby wykazujące opóźnienie rozwoju mowy w wieku 24–31 miesięcy, w wieku 17 lat nadal mają umiejętności językowe i poziom umiejętności czytania słabsze niż normatywnie rozwijający język rówieśnicy, choć poziom ten mieści się w średnim zakresie normy. Podobnie dzieje się w sferze słownictwa, gramatyki i pamięci werbalnej oraz czytania¹⁵.

Dziecko z opóźnionym rozwojem mowy lub z DLD w przedszkolu

Niezależnie od efektu, tzn. poziomu językowego osiąganego przez dorosłego człowieka, warto się zastanowić, jakie trudności napotyka dziecko w wieku przedszkolnym, gdy nie nabywa w odpowiednim czasie kompetencji narracyjnej oraz sprawności budowania dialogu. Trzeba docenić wpływ języka na intensywnie rozwijającą się wówczas socjalizację. Narastające sprawności językowe umożliwiają dziecku przekraczającemu próg przedszkola skuteczną komunikację, która stanowi grunt dla zaspokajania potrzeb, rozumienia reguł społecznych prezentowanych językowo, aktywnego uczestnictwa w rozmowach na różnorodne tematy, czyli odgrywania roli partnera w konwersacji, zadawania skomplikowanych pytań i nabywania wiedzy o otaczającym świecie, a co za tym idzie – rozumienia go. Sprawności te otwierają też nową perspektywę dla zabawy tematycznej, uwzględniającej przypisane role i partie dialogowe. Brak tychże sprawności, przy jednoczesnym istnieniu intencji komunikacyjnej i kooperacyjnej, prowadzi do wykluczenia ze wspólnych aktywności dziecięcych, uniemożliwia rozwój kompetencji społecznych, jest więc w odbiorze dziecka sygnałem o jego niskiej pozycji w grupie i przyczynia się do frustracji.

Ze względu na wspomniane deficyty językowe dzieci z DLD nie mogą adekwatnie do wieku realizować intencji komunikacyjnej. Bardzo często umiejętności językowe trzylatka z opóźnionym rozwojem mowy nie przekraczają poziomu dziecka dwudziestoczwemiesięcznego, a w tym wieku nie zauważa się zwykle deficytów poznawczych i prymarnych deficytów społecznych. Alternatywą dla komunikacji werbalnej stają się dostępne dzieciom gesty deiktyczne i ikoniczne¹⁶. O ile komunikacja z najbliższym otoczeniem zwykle jest dość skuteczna, w rzeczywistości przedszkolnej, na skutek kilkakrotnie poniesionej porażki w zainicjowanej interakcji werbalnej z nauczycielem czy kolegami, dzieci te coraz częściej wycofują się z komunikacji.

¹⁵ L.A. Rescorla, *Age 13 Language and Reading Outcomes in Late Talking Toddlers*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2005, t. 48(2), s. 459–472; L.A. Rescorla, *Age 17 Language and Reading Outcomes in Late Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2009, t. 52(1), s. 16–30.

¹⁶ Zob. E. Bielenda-Mazur, A. Siudak, *Gest wskazywania palcem w świetle doniesień neurobiologicznych*, „Logopaedia Lodziensia” 2019, nr 3, s. 21–30.

Podczas codziennej rutyny przedszkolnej zachowania dzieci z DLD dowodzą, że nie są one zdolne do rozumienia narracji – historii opowiadanych, a zwłaszcza odczytywanych przez nauczyciela podczas codziennych zajęć. Objawia się to pozornymi trudnościami w koncentracji i niezdolnością respektowania reguł społecznych, a wynika z konieczności słuchania tekstów, które są niezrozumiałe, dalekie od kompetencji odbiorczych dziecka. Zachowanie dziecka jest zatem warunkowane poziomem rozumienia¹⁷.

Warto też spojrzeć na deficyty dziecka w kontekście jego rozwoju emocjonalnego. Dzieciństwo to okres kształtowania się samoświadomości: „Samoświadomość osobowa (indywidualna) polega na emocjonalnym i personalnym przetwarzaniu informacji o własnej osobie. Wyraża jednostkowe doświadczenia poznawcze, emocjonalne i społeczne człowieka, wyrosłe na podłożu jego biografii”¹⁸. Informacje czerpane na podstawie wielokrotnie doświadczanej porażki komunikacyjnej w sytuacji przedszkolnej wywołują u dziecka poczucie wstydu. Zgodnie z podejściem poznawczo-atrybucyjnym¹⁹ uznaje się, że aby wstyd zaistniał, konieczne jest rozwinięcie się zarówno odpowiednich struktur, jak i bazujących na nich funkcji poznawczych, między innymi pojęcia „ja”, samoświadomości, zdolności oceny swojego zachowania zgodnej z właściwymi standardami. Kompetencje poznawcze, które to umożliwiają, pojawiają się pod koniec 3 roku życia, umożliwiają zaistnienie wówczas w rozwoju dziecka wstydu, traktowanego jako wartość adaptacyjna. Wstyd i poczucie winy warunkowane są doświadczeniem porażki i niepowodzenia w działaniu. Są one oczywiście konieczne, by dziecko mogło stawić czoła różnym stanom emocjonalnym, jednak odczuwane w nadmiarze mogą spowodować kaskadę niepożądanych emocji i stanów. Badania wskazują, że dzieci z DLD wykazują niższe poczucie własnej wartości, które utrzymuje się niemal przez całe życie²⁰.

Wydaje się, że linie rozwoju mowy i emocji (zwłaszcza poczucia wstydu) splatają się i dynamicznie rozwijają, począwszy od 4 roku życia. Potwierdzają to doświadczenia kliniczne. Dzieci z DLD w 5 roku życia i starsze wykazują duże zahamowania przed komunikacją werbalną z osobą dorosłą spoza najbliższego otoczenia i nieznanym rówieśnikiem. Można odnieść wrażenie, że mają poczucie własnych niekompetencji.

¹⁷ Zob. E. Bielenda-Mazur, *Od rozumienia do zachowania. Konsekwencje poznawcze i społeczne deficytów językowych*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak, Kraków 2015 („Nowa Logopedia”, t. 6), s. 147–154.

¹⁸ W. Strus, S. Ślaski, *Samoświadomość a uczucia i rozumowanie moralne*, „*Studia Psychologica*” 2007, nr 7, s. 14–15.

¹⁹ Zob. T. Czub et al., *Regulacyjna rola wstydu w procesie kształtowania się tożsamości* [ang.: *Regulative Role of Shame in the Process of Identity Formation*], „*Culture and Education – Chinese Edition*” 2012, t. 7 (93), s. 38–51, <https://www.researchgate.net/publication/281346597> [dostęp: 30.04.2020].

²⁰ Zob. L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego. O dzieciach, które nie potrafią mówić*, tłum. M. Hernik, Gdańsk 2006.

Wspomniane emocjonalne uwarunkowania języka nie uprawniają do odraczania terapii. Seria negatywnych doświadczeń i nieprawidłowych relacji z otaczającym światem zwielfokrotnia się i powoduje, że doświadczenie porażki jest podstawowym doświadczeniem dziecka wkraczającego na drogę dynamicznego rozwoju kompetencji społecznych.

Wysoka jakość środowiska jest powodem efektywnej samoregulacji i przyczynia się do motywacji do uczenia się, zdolności do podejmowania wyzwań, dobrego kontaktu z innymi, pozytywnego nastawienia do siebie, samodzielności, zdolności do współpracy. Środowisko o niskiej jakości powoduje trudności w samoregulacji i koncentracji na własnych trudnościach, braku wytrwałości, niepewności w kontakcie z innymi, trudności we współdziałaniu, zależności od otoczenia, braku zaufania do siebie.

Potrzeba diagnozy

Deficyty językowe powodują w rozwoju dziecka kaskadę trudności społecznych, poznawczych, emocjonalnych. Mimo że badaczom wciąż nie udaje się oznaczyć markerów diagnozy różnicowej między zaburzeniem DLD a opóźnieniem rozwoju mowy, warto skoncentrować się na wczesnej diagnostyce deficytów w obrębie języka, by niwelować zauważalne trudności i nie dopuścić do wtórnych deficytów. Tylko dzieci wyposażone w uniwersalny i sprawny system komunikacji mogą w sprzyjającym środowisku rozwijać się optymalnie. Jak twierdzi Lise Eliot: „Dzieci, które zaczęły wcześniej mówić, lepiej komunikują swoje potrzeby, inicjują interakcje z innymi i rozumieją, co się wokół nich dzieje. Wydaje się więc, że wczesne początki mowy muszą przyspieszać rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy dziecka we wszystkich aspektach”²¹.

Bibliografia

- Bielenda-Mazur E., *Od rozumienia do zachowania. Konsekwencje poznawcze i społeczne deficytów językowych*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak, Kraków 2015 („Nowa Logopedia”, t. 6), s. 147–154.
- Bielenda-Mazur E., Siudak A., *Gest wskazywania palcem w świetle doniesień neurobiologicznych*, „Logopaedia Lodziensia” 2019, t. 3, s. 21–30.
- Bishop D.V.M., Snowling M.J., *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?*, „Psychological Bulletin” 2004, t. 130(6), s. 858–886.
- Bishop D.V.M. et al., *CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children*, „PLoS ONE” 2016, t. 11(7), s. 1–26, https://www.researchgate.net/publication/308263577_CATALISE_A_multinational_and_multidisciplinary_Delphi_consensus_study_Identifying_language_impairments_in_children#fullTextFileContent [dostęp: 10.12.2021].
- Conti-Ramsden G. et al., *Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals with a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2012, t. 55, s. 1716–1735.

²¹ L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2003, s. 517.

- Czub T. et al., *Regulacyjna rola wstydu w procesie kształtowania się tożsamości* [ang.: *Regulative Role of Shame in the Process of Identity Formation*], „Culture and Education – Chinese Edition” 2012, t. 7 (93), s. 38–51, <https://www.researchgate.net/publication/281346597> [dostęp: 30.04.2020].
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2003.
- Everett D.L., *Język. Narzędzie kultury*, tłum. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018.
- Friedman N.P. et al., *Not all executive function are related to intelligence*, „Psychological Science” 2006, t. 17(2), s. 172–179.
- Gacka E., *SLI czy DLD? Zmiany w terminologii zaburzeń mowy o niejednoznacznej etiologii w kontekście polskiego prawa oświatowego*, „Logopaedica Lodziensia” 2022, nr 6, s. 51–61.
- Jastrzębowska G. et al., *Przebieg rozwoju mowy u dzieci z SLIPE i LB – analiza porównawcza*, „Logopedia” 2017, t. 46, s. 53–72.
- Juszczyk P.W., *Przyswajanie języka. Dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, tłum. E. Haman et al., Gdańsk 2007, s. 61–99.
- Leonard L.B., *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego. O dzieciach, które nie potrafią mówić*, tłum. M. Hernik, Gdańsk 2006.
- McGregor K.K. et al., *Developmental Language Disorder: Applications for Advocacy, Research, and Clinical Service*, „Perspectives” 2020, t. 5(1), s. 38–46.
- Rescorla L.A., *Age 13 Language and Reading Outcomes in Late Talking Toddlers*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2005, t. 48(2), s. 459–472.
- Rescorla L.A., *Age 17 Language and Reading Outcomes in Late Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2009, t. 52(1), s. 16–30.
- Rescorla L., Schwartz E., *Outcome of Toddlers with Specific Expressive Language Delay*, „Applied Psycholinguistics” 1990, t. 11(4), s. 393–407.
- Sansavini A. et al., *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*, „Brain Science” 2021, t. 11/654, s. 1–38, <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c12a50a9-cc08-482e-933f-a705ec166d17%40redis> [dostęp: 5.10.2023].
- Smoczyńska M., *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich*, [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2012, s. 13–37.
- Stasiak J., *Alalia. Perspektywy opisu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2014, s. 337–358.
- Strus W., Ślaski S., *Samoświadomość a uczucia i rozumowanie moralne*, „Studia Psychologica” 2007, nr 7, s. 13–36.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 2002.
- Tomblin J.B. et al., *The Stability of Primary Language Disorder: Four Years after Kindergarten Diagnosis*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2003, t. 46(6), s. 1283–1296.