

# **Wpływ dyslalii na powodzenie szkolne ucznia**

**Opr. Krystyna Dymowska**

## WSTĘP

Mowa, jak podkreśla E. Sachajska <sup>1</sup>, jako akt w procesie porozumiewania się językowego słownego odgrywa poważną rolę w społecznych kontaktach człowieka z innymi ludźmi. Kontakty te są możliwe dzięki umiejętności mówienia i rozumienia tekstów słownych. Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę kształtowania się i rozwoju jego osobowości w ogóle. Dzięki umiejętności mówienia jest w stanie wyrazić swoje uczucia i spostrzeżenia.

W przypadku zaburzenia mowy, jakim jest dyslalia, niezbędna jest wczesna terapia logopedyczna, która nabiera szczególnej wagi. Zbyt późne podjęcie rehabilitacji zaburzonych dźwięków doprowadza do utrwalenia i zautomatyzowania nieprawidłowych ruchów narządów artykulacyjnych oraz utrwalenia nieprawidłowego wzorca w mózgu, a w konsekwencji zamyka drogę do skutecznej rehabilitacji w przyszłości. Niezmiernie ważne jest wczesne i świadome oddziaływanie najbliższego dziecku środowiska pod baczny kierunek logopedy i w razie potrzeby innych specjalistów.

---

<sup>1</sup> E. Sochajska, Uczymy poprawnej wymowy, Warszawa 1981, s. 5-6.

Mowa jako akt w procesie porozumiewania się językowego słownego odgrywa poważną rolę w społecznych kontaktach człowieka z innymi ludźmi. Kontakty te są możliwe dzięki umiejętności mówienia i rozumienia tekstów słownych. Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę kształtowania się i rozwoju jego osobowości w ogóle. Dzięki rozumieniu mowy poznaje ono otaczający go świat; dzięki umiejętności mówienia jest w stanie wyrazić swoje uczucia i spostrzeżenia.<sup>2</sup> Mowa wpływa, również na całokształt rozwoju dziecka i jego powodzenia szkolne. Jest ona atutem w nawiązywaniu kontaktów społecznych, daje możliwość precyzyjnej komunikacji, stanowi narzędzie w zdobywaniu informacji, pozwala na wyrażanie własnych sądów, uczuć i upodobań.

Uzyskany przez dziecko stopień rozwoju mowy stanowi jedno z ważniejszych kryteriów dojrzałości szkolnej. Od tego, jak dziecko mówi, zależą w znacznej mierze jego postępy w nauce oraz pozycja społeczna w grupie klasowej, a więc — łącznie — to, co nazywamy powodzeniem szkolnym.<sup>3</sup> Zaburzenia i wady wymowy w znacznym stopniu utrudniają osiąganie sukcesów w szkole. O tym, jak wielkie znaczenie dla rozwoju dziecka ma prawidłowy rozwój jego mowy, nie trzeba nikogo przekonywać. Jeśli proces rozwoju mowy dziecka przebiega prawidłowo, prawidłowo przebiega też proces myślenia, gdyż oba te zjawiska łączą się ze sobą bardzo ściśle. U małego dziecka myślenie ma charakter konkretno-obrazowy i posługuje się ono tylko tego typu wyrazami. Wraz z bogaceniem zasobu słownikowego w pojęcia abstrakcyjne rozwija się także myślenie abstrakcyjne. Kształtowanie się i rozwój mowy ma ścisły związek z rozwojem społecznym. Częste kontakty werbalne dziecka z otoczeniem przyspieszają ten rozwój, doskonaląc wymowę, bogacąc słownictwo, ucząc prawidłowego stosowania zasad gramatycznych, właściwego posługiwania się melodią, akcentem i rytmem mowy, które to składniki stanowią prawidłowy obraz mowy. Jednocześnie stwierdza się, że w przypadku zaniedbań środowiskowych (brak opieki nad mową dziecka), braku wzorców do naśladowania (np. rodzice głuchoniemi) lub, gdy istniejący wzorzec jest nieprawidłowy (np. rodzice z wadami wymowy, jękający się, mający wymowę gwarową), następuje opóźnienie rozwoju mowy dziecka lub u dzieci tych występują zaburzenia mowy. Poprawne myślenie, rozwój społeczny i prawidłowy rozwój mowy świadczą o dojrzałości dziecka do podjęcia nauki szkolnej (szczególnie nauki czytania i pisanie).<sup>4</sup>

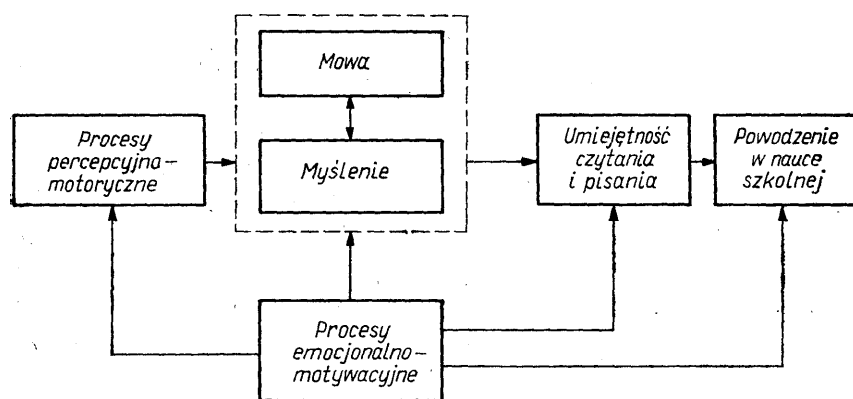
---

<sup>2</sup> E. Sochajska, op. cit., s. 5.

<sup>3</sup> G. Demelowa, Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa 1978 s.43.

<sup>4</sup> E. Sochajska, op. cit., s.6-7.

Jak podaje A. Brzezińska za H. Spionek prawidłowy przebieg procesu opanowania mowy ma bardzo istotne konsekwencje, zarówno w zakresie ogólnego przystosowania się dziecka, jak i przystosowania w toku nauki szkolnej. Wszelkie zaburzenia mowy (np. ubogie słownictwo, nieprawidłowa wymowa dźwięków, brak treningu w komunikowaniu się z otoczeniem) są jednym z ważniejszych czynników psychologicznych determinujących niepowodzenia szkolne dziecka. Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań ukazuje ściśle powiązania zachodzące między rozwojem u dziecka funkcji percepcyjno-motorycznych, właściwości emocjonalnych, motywacyjnych i intelektualnych a poziomem mowy oraz konsekwencje, jakie wynikają z zaburzeń w tych sferach dla procesu uczenia się czytania i pisania oraz całej kariery szkolnej dziecka. Zależności, o których mowa wyżej w sposób schematyczny ilustruje rys. 1.



Rys.1. Czynniki determinujące powodzenie dziecka w nauce szkolnej

Stąd też wszelkie zaburzenia w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych oraz zaburzenia emocjonalne opóźniają lub zakłócają proces opanowania mowy, z kolei wszelkie zaburzenia mowy, myślenia wpływają na powstawanie trudności w procesie opanowania umiejętności czytania i pisania oraz na powstawanie i utrwalanie się niepowodzeń w nauce szkolnej.<sup>5</sup> Stwierdzono przede wszystkim, że dzieci z wadami wymowy uczą się gorzej (mają więcej ocen niedostatecznych) niż ich koledzy mówiący prawidłowo. Kłopoty dotyczą głównie języka polskiego i tych przedmiotów, które wymagają dłuższych wypowiedzi słownych. Nauczyciele twierdzą, że wada wymowy przeszkadza tym dzieciom w uzyskiwaniu dobrych wyników w czytaniu, pisaniu i opowiadaniu.

<sup>5</sup>Praca zbiorowa pod redakcją A. Brzezińskiej, Warszawa 1987. s. 25-26.

Dzieci z wadami mowy, nawet dobrze przygotowane, nie lubią odpowiadać w klasie, bo „dzieci się śmieją”, bo „pani się gniewa”, podczas, gdy u ich dobrze mówiących rówieśników występuje jedynie obawa przed złym stopniem.

Wada wymowy jest też głównym czynnikiem prowokującym złośliwość kolegów (zarówno w klasie, na przerwach, jak i poza szkołą).

Dzieci, które źle mówią, odsuwane są od udziału w imprezach szkolnych: deklamacjach, inscenizacjach, gdyż zarówno one same, jak i nauczyciele boją się podjąć takiego ryzyka.

Nie lepsza jest sytuacja tych dzieci poza szkołą. W domu są zwykle prześladowane przez rodzeństwo, a przez rówieśników — na podwórku. Często pozostają w społecznej izolacji. Rodzice określają te dzieci jako „nerwowe” lub „bardzo nerwowe”, stwierdzają często, że źle śpią, przeżywają stany lękowe, moczą się, unikają kontaktów z gośćmi, nie odbierają telefonów, nie chcą chodzić do sklepu albo chodzą z kartką.<sup>6</sup>

Problem polega głównie na nabywaniu przez dzieci niewłaściwych nawyków w pracy szkolnej, deformowaniu się postaw emocjonalnych i powstawaniu tendencji społecznych — wskutek długotrwałych niepowodzeń szkolnych i niewłaściwych reakcji środowiska. Szczególnie istotna jest rola środowiska, które ma decydujące znaczenie w kształtowaniu i utrwalaniu postaw i zachowań dziecka.

Sytuacja ucznia doznającego niepowodzeń szkolnych jest nie do zniesienia — ganiony, karany i nie akceptowany przez najbliższe otoczenie — żyje w ciągłym konflikcie i poczuciu zagrożenia. Stara się bronić przed stałym uczuciem napięcia, dzięki mechanizmom psychologicznym, których celem jest redukcja lęku związanego z zagrożeniem poczucia własnej wartości. Jednym z nich jest przypisywanie innym winy za własne niepowodzenia, poczucie doznawanej od wszystkich krzywdy, które rodzi postawę agresywną i buntowniczą. Bunt manifestuje się w postaci aroganckich zachowań wobec nauczycieli i rodziców, lekceważenia obowiązków szkolnych i społecznych wybryków. Stłumienie reakcji buntu z kolei prowadzi do narastania somatycznych objawów nerwicowych i neurotycznych cech osobowości. Innym mechanizmem obronnym jest obniżenie znaczenia tych działań, w których spotyka nas porażka oraz zmniejszenie znaczenia osób, które nas nie akceptują. Mechanizm ten prowadzi do szczególnie ujemnych społecznie skutków — negowania wartości nauki i pracy szkolnej, obojętnienia na nagany i pochwały oraz obniżenia autorytetu rodziców i nauczycieli. Stąd poprzez wagary i ucieczki z domu prosta droga do wykołajenia społecznego — szukania zaspokojenia potrzeb akceptacji w grupach przestępczych i bandach

---

<sup>6</sup> G. Demelowa, op. cit., s. 28.

chuligańskich.

Wszelkie opracowania statystyczne, oparte na badaniach naukowych wykazują, że dzieci źle uczące się różnią się istotnie od dobrze uczących się w następujących zakresach:

- 1) poziomu motywacji do nauki,
- 2) zaburzeń emocjonalno-uczuciowych,
- 3) objawów nerwicowych,
- 4) cech antyspołecznych.<sup>7</sup>

Nasilenie tych objawów zależy od wieku: w klasach młodszych (I-II) dominują u dzieci zaburzenia emocjonalno-motywacyjne jako skutki niepowodzeń szkolnych, w starszych (III-IV) zwiększa się liczba reakcji nerwicowych. Natomiast od klasy IV wzwyż obserwuje się wzrost liczby reakcji agresywnych i form zachowania nie akceptowanych społecznie. Jako oczywisty nasuwa się wniosek o konieczności wczesnego rozpoznawania i korygowania trudności w uczeniu się, spowodowanych m.in. zaburzeniami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych oraz zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych, które stanowią jedno z pierwszych następstw tych trudności. Działania te stanowią będą profilaktykę dalszych, znacznie poważniejszych konsekwencji niepowodzeń szkolnych.

Uczenie się, jako jedna z form aktywności człowieka, a w tym uczenie się czytania i pisanie, zależy od wielu czynników, wśród których obok możliwości poznawczych występuje czynnik motywacyjny. Może on mieć decydujące znaczenie dla dziecka o obniżonej sprawności poznawczej.

Dzieci z różnymi dysharmoniami rozwojowymi są szczególnie narażone na negatywne oddziaływanie środowiska zewnętrznego. Rozbieżności między oczekiwaniami otoczenia a skutkami zachowań dziecka wywołują negatywne emocje opiekunów. Ujawniają się one w trwałych postawach wobec dzieci, stereotypowym postrzeganiu i ocenianiu, często na podstawie pojedynczych zachowań. Dzieci z zaburzeniami z racji swoich ograniczeń nie zawsze potrafią sprostać nawet niewygórowanym wymaganiom pomimo podejmowanych starań. Według H. Nartowskiej, gdy niepowodzenia powtarzają się częściej, a mechanizmy obronne stają się nieskuteczne, dochodzi do zaburzeń w przeżyciach emocjonalnych i w funkcjonowaniu społecznym. W przypadku defektu mowy ulegają zaburzeniu jej funkcje - komunikacyjna i regulacyjna.<sup>8</sup> A. Jurkowski (1975), B. Bokus (1984) zwracają uwagę na fakt, że wypowiadając się dziecko ma na celu przekazanie treści (wyraża określoną intencję

<sup>7</sup> H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970. s. 158.

<sup>8</sup> B. Sawa, Dzieci z zaburzeniami mowy, Warszawa 1990. s. 86.

semantyczną) odnoszących się do relacji istniejących w świecie. Ma także na celu wywołanie określonych skutków społecznych (posiada zatem intencję pragmatyczną). W toku rozwoju dziecko nabywa wiedzę o stosowaniu języka, czyli tzw. kompetencję komunikacyjną. U dzieci z ograniczonym kontaktem słownym, z zaburzeniami formalnej strony wypowiedzi, łatwo dochodzi do zahamowań w nabywaniu kompetencji językowej. Skutkiem tego może być zaburzenie i ograniczenie ekspresji werbalnej oraz nieprawidłowa ocena dziecka przez nauczycieli i innych wychowawców. Wydaje się, że w odniesieniu do dzieci z różnymi nieprawidłowościami rozwoju szczególnie łatwo dochodzi do generalizowania przez nauczycieli negatywnych doświadczeń, niekorzystnych dla jego rozwoju. Dzieci te bowiem wyróżniają się z grupy, wymagają modyfikacji postępowania dydaktyczno-wychowawczego, są uciążliwe, a same znajdują się w sytuacji szczególnie trudnej.<sup>9</sup>

Zgodnie z ujęciem T. Tomaszewskiego (1981), sytuacja trudna to taka, w której istnieje rozbieżność między zadaniami i wymaganiami otoczenia a subiektywnymi możliwościami dziecka. Jest ona wynikiem presji otoczenia, stawianych wymagań, których poziom przekracza możliwości rozwojowe dziecka, wynika też z deprywacji podstawowych potrzeb i częstego poczucia zagrożenia. W wieku przedszkolnym za najistotniejsze potrzeby należy uznać społeczną aprobatę, potrzebę sukcesów, zdobywania nowego doświadczenia, poczucia bezpieczeństwa. Trudności w porozumiewaniu się powodują ograniczenia w zaspokajaniu tych potrzeb. Jednym ze skutków sytuacji trudnej może być rodzące się u dziecka poczucie „inności”, „odrębności” od grupy oraz poczucie niższej wartości i braku wiary we własne siły. Poczucie niższej wartości wytwarza się wtedy, gdy dziecko na tyle różni się od swoich rówieśników, że nie może w ich grupie zaspokoić potrzeby kontaktu, a zachowanie otoczenia sugeruje mu, że to z powodu jego mniejszej wartości (Skorny, 1977). Występowanie tego rodzaju odczuć Tomaszewski określa jako zmiany drugiego stopnia zachodzące w świadomości dziecka, tzn. w jego subiektywnej orientacji we własnej sytuacji. Zmiany trzeciego stopnia, to skutki tych negatywnych odczuć emocjonalnych - obniżenie nastroju, spadek motywacji, stosowanie mechanizmów kompensacyjnych, nie zawsze korzystnych dla społecznego funkcjonowania. Zachowania te, jako nie akceptowane przez otoczenie, spotykają się zwykle z ich jawną dezaprobatą, co prowadzi do powstania deficytu emocjonalnego i motywacyjnego. A zatem — konsekwencje istniejącego defektu zależą w znacznej mierze od reakcji otoczenia na defekt dziecka.<sup>10</sup>

Natomiast społeczne i poznawcze konsekwencje zaburzeń mowy są w znacznej

---

<sup>9</sup> tamże , s 86.

<sup>10</sup> tamże , s. 87.

mierze efektem ujemnych przeżyć — doświadczeń związanych z przejawianymi przez dziecko trudnościami. Doświadczenia te powstają w toku interakcji między dzieckiem a nauczycielem oraz między dzieckiem a grupą rówieśniczą. Jak wspomniałam wcześniej, nieprawidłowy przebieg tej interakcji powoduje dysfunkcjonalność sytuacji wychowawczej, będącą źródłem niekorzystnych dla rozwoju dziecka doświadczeń. A zatem funkcjonowanie społeczno-emocjonalne, przystosowanie do wymagań dydaktyczno-wychowawczych przedszkola zależy w znacznej mierze od reakcji otoczenia na defekt dziecka. Można przypuszczać, że reakcja ta jest uwarunkowana percepcją dziecka oraz stylem pracy wychowawczej nauczyciela wyrażającymi się w stosowaniu określonych sposobów postępowania wobec grupy dziecięcej.

#### LITERATURA:

Demelowa G., Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa 1978

Praca zbiorowa pod redakcją A. Brzezińskiej, Warszawa 1987

Sawa B., Dzieci z zaburzeniami mowy, Warszawa 1990

E. Sochajska, Uczymy poprawnej wymowy, Warszawa 1981

H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa 1970