

ANNA ŻYWOT

Gabinet Logopedyczny „Mówidło”, Kraków

Charakterystyczne cechy języka dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji

ABSTRACT: The article presents the linguistic analysis of samples of children's speech with diagnosed childhood dysphasia, that is – the attempt at describing the process of separation and the description of typical phenomena in all subsystems of language. The base of my research model is Maria Zarębina's linguistic description of adult aphasia. My research proves that each of the examined children manifested the dysfunctions typical of compound aphasia (according to Maria Zarębina's naming).

KEY WORDS: developmental dysphasia, aphasia, specific language impairment, SLI, developmental language disorders, delayed speech

Wprowadzenie

Proces przyswajania systemu językowego przez dziecko wydaje się swoistym fenomenem. W relatywnie krótkim czasie dziecko opanowuje elementy, kategorie i reguły językowe niejako automatycznie i w dodatku w określonym, uniwersalnym porządku¹. Łatwość przyswajania kodu językowego u prawidłowo rozwijających się dzieci pozwala zakładać, iż z jednej strony w jakimś stopniu jest to zdolność, w którą zostaliśmy wyposażeni już w momencie narodzin², z drugiej zaś – koniecznym warunkiem uruchomienia owego mechanizmu startowego jest oddziaływanie środowiskowe. Ta zdolność do szybkiego przyswaja-

¹ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2012, s. 23–35.

² O tym, iż „mózgi niemowląt wydają się przygotowane do nauki i rozumienia języka w bardzo młodym wieku”, piszą Sarah-Jayne BLAKEMORE i Uta FRITH: *Jak uczy się mózg*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2008, s. 40.

nia nowego słownictwa pozostaje zresztą na całe życie³. Co jednak, jeśli proces ten nie przebiega tak wzorcowo?

Celem niniejszego opracowania będzie charakterystyka językowego funkcjonowania dzieci, które – jak twierdzi Laurence Leonard⁴ – wyraźnie odbiegają od normy pod względem jednej cechy: nie uczą się języka szybko i bez wysiłku. Zaburzenie to zostało uznane za specyficzne zaburzenie językowe – SLI.

Ponieważ jest to grupa bardzo niejednorodna, zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami, istnieje bardzo długa tradycja związana z klasyfikacją i nazewnictwem tego zaburzenia⁵. Kolejne podziały i nazwy nie wnoszą jednak nic nowego i powodują tylko coraz większą dezorientację wśród logopedów praktyków oraz innych specjalistów zajmujących się tym zagadnieniem.

Liczne badania⁶ wskazują ponadto, iż czasami granica pomiędzy poszczególnymi zaburzeniami neurorozwojowymi u dzieci jest nieostra. Problemom językowym w większości towarzyszą mniej lub bardziej subtelne zakłócenia w ogólnym funkcjonowaniu. Potwierdza to np. Agnieszka Olszewska, która podkreślając, że zmiany w zakresie poszczególnych funkcji psychicznych i ruchowych są wzajemnie uwarunkowane, zaznacza, iż dzieci z SLI wykazują również wolniejsze procesy przetwarzania wzrokowego, wolniejsze reakcje motoryczne, problemy neuromotoryczne w zakresie motoryki precyzyjnej, równowagi, „motoryki oralnej”, motoryki dużej. Ujawniają również deficyty poznawcze, takie jak: zaburzenia przetwarzania słuchowego, uwagi słuchowej, percepcji sekwencji, pamięci świeżej werbalnej i niewerbalnej, deficyty w organizacji niehierarchicznej i planowaniu oraz ogólne deficyty w funkcjach symbolicznych i wyobrażeniach wzrokowych⁷. Wśród autorów nie ma pełnej zgody co do klasyfikacji zaburzenia pragmatyczno-semantycznego (PLI), charakteryzującego się m.in. problemami z dostosowaniem języka do kontekstu. Nie rozstrzygnięto, czy można je uznać za kontinuum SLI, czy też już kontinuum autyzmu⁸. Często zdarza się, że dziecko zakwalifikowane do odrębnego podtypu w kategorii zaburzeń rozwoju języka wykazuje właściwie bardzo podobne zakłócenia w funkcjonowaniu językowym. W związku z tym z perspektywy praktyka zaburzenie określane jako SLI może niejednokrotnie

³ S.-J. Blakemore i U. Frith przytaczają stwierdzenie Paula Blooma z Uniwersytetu Yale, który utrzymuje, iż „w prędkości przyswajania nowych słów nie zachodzą radykalne zmiany i dorośli także w szybkim tempie uczą się nowych słów” (Ibidem, s. 4).

⁴ L. LEONARD: *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk, GWP 2006, s. 13.

⁵ Zagadnienie to omawia zarówno L. Leonard (Ibidem), jak i np. G. KRASOWICZ-KUPIS (*Od badań mózgu...*).

⁶ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Od badań mózgu...*, s. 67–85.

⁷ A. OLSZEWSKA: *Autyzm czy niedokształcenie mowy pochodzenia korowego – różnicowanie zaburzeń rozwoju u dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym*. W: *Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia*. Red. M. MŁYNARSKA, T. SMEREKA. Wrocław, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe 2007, s. 166–167.

⁸ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Od badań mózgu...*, s. 73.

wydawać się tworem czysto abstrakcyjnym i niejasnym, zwłaszcza jeśli restrykcyjnie traktuje się wszystkie kryteria wykluczające.

Kluczowe zatem w takiej sytuacji może być następujące stwierdzenie Grażyny Krasowicz-Kupis: „[...] istnieje umowna granica między zaburzonym a prawidłowym rozwojem językowym – ustalenie rzeczywistego punktu odcięcia jest bardzo trudne [...]. Wyrazem tego kierunku myślenia jest koncepcja kontinuum zdolności językowych [...], która umożliwia umiejscowienie dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego na różnych jego punktach – akcentując zatem raczej różnice ilościowe niż jakościowe pomiędzy nimi [...]. Warto więc zadać sobie pytanie: co tak naprawdę należy klasyfikować – czy pacjentów, czyli dzieci z określonymi problemami, czy też same zespoły objawów? Ze względu na płynność i zmienność symptomów w toku życia konkretnych dzieci z zaburzeniem rozwoju językowego – o czym donoszą liczne badania – bezpieczniej jest klasyfikacje odnosić do obserwowanych zjawisk językowych jako do obszarów konkretnych trudności. Przynosi to też większe korzyści praktyczne, związane z organizowaniem działań interwencyjnych”⁹. Postulat ten jest ze wszech miar słuszny. Wydaje się bowiem, że mechanizm integracji (ale i dezintegracji) systemu językowego rządzić się powinien tymi samymi uniwersalnymi prawami niezależnie od czynnika go wywołującego. Konieczna jest więc rzetelna analiza i klasyfikacja zjawisk językowych charakterystycznych dla polskiego materiału językowego.


Cel, przedmiot i problematyka badań

Celem badań była językoznawcza analiza wypowiedzi dzieci z diagnozą kliniczną niedokształcenia mowy o typie afazji. Oprócz zaburzeń w rozwoju językowym dzieci te nie wykazywały zaburzeń rozwojowych, które tłumaczyłyby występowanie tak znaczących problemów językowych. Problemy te występowały u nich od początku i nie były wynikiem choroby czy urazu psychicznego. Za Romanem Jakobsonem przyjęłam, że zaburzenia rozwoju języka dzieci należy opisywać w terminach językoznawczych. Podstawą mojego modelu badawczego było odniesienie do terminologii i podziału afazji dorosłych Marii Zarębinskiej. Autorka ta¹⁰, opierając się na Jakobsonowskim założeniu o istnieniu związków syntagmatycznych i paradygmatycznych, wyodrębniła cztery zasadnicze typy afazji:

- afazję przyległości;
- afazję selekcji;

⁹ Ibidem.

¹⁰ M. ZARĘBINA: *Rozbicie systemu językowego w afazji*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1973, s. 172–178.

- afazję mieszaną;
- afazję złożoną (por. tabela 1) 

Metody i narzędzia badawcze, dobór próby

W referowanych badaniach posłużyłam się metodą indywidualnych przypadków. Przeprowadziłam analizę jakościową próbek mowy. Materiał badawczy zbierany był w latach 2007–2009 poprzez kilkakrotne rejestrowanie wypowiedzi dzieci za pomocą dyktafonu. Po rejestracji odsłuchiwałam zapisane wypowiedzi i dokonywałam transkrypcji fonetycznej. Najpierw notowałam odręcznie, a następnie tworzyłam komputerową bazę zgromadzonych tekstów. Zapis fonetyczny dokonywany był za pomocą tzw. alfabetu sławistycznego. Posługiwałam się czcionką komputerową najbardziej przydatną do tego zapisu – Doulos SIL. Nagrania nie miały więc usystematyzowanego charakteru. Dokonywano ich przy okazji kolejnych sesji terapeutycznych odbywających się na terenie Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Skawinie. Badaniami objęłam 11 dzieci w wieku od 5 do 10 lat. Materiał uzupełniałam analizą dokumentacji i wywiadem z opiekunami dziecka.

Analiza materiału

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła wyodrębnić charakterystyczne zjawiska językowe występujące w mowie dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego.

Zaburzenia oznaczania

W moim materiale zdecydowanie więcej było substytucji znaczeniowych niż formalnych. Dzieci, mając bardzo ograniczony repertuar środków językowych, usiłowały zastąpić słowo, którego brzmienia nie były w stanie przywołać, innym słowem z podobnego pola semantycznego, np.: *koua* – ‘drewniane korale’; *krul’ik* – ‘wiewiórka’; *u yska* – ‘łopatka do piasku’; *gou omp* – ‘bocian’; *buda* – ‘ul’; *stuu* – ‘szafa’; *trqvaj* – ‘pociąg’; *zamek* – ‘guzik’; *balon* – ‘piłka’; *kubek* – ‘wiadro’; *becka* – ‘wiadro’; *smoua* – ‘beton’; *fol’ie* – ‘bibuła’; *syba* – ‘lustro’; *zapka* – ‘muszka’; *rolki* – ‘deskorolka’; *malutke žeci* – ‘pisklęta’; *počonyk* – ‘tory’; *farba* – ‘pędzel’; *koperte* – ‘list’; *smeč* – ‘kosz na śmieci’; *gu ošnik* – ‘radio’; *kolce* – ‘kak-

TABELA 1. Rodzaje afazji według Marii Zarębiny

Rodzaj afazji	Afazja przyłegłości	Afazja selekcji	Afazja mieszana	Afazja złożona	Afazja globalna
Podstawowy mechanizm	Metateza	Substytucja wyrazowa	Metateza i substytucja	Kontaminacja	Metateza, substytucja lub kontaminacja
Zaburzony podsystem języka	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zaburzenia syntagmy wyrazowej; ▪ zaburzenia systemu fonologicznego, ▪ zaburzenia syntagmy zdaniowej 	Zaburzenie systemu semantycznego – zaburzenie oznaczania	Musi wystąpić jednocześnie zaburzenie selekcji i przyłegłości, np. połączenie zaburzeń oznaczania i zaburzeń syntagmy wyrazowej	Zaburzenia selekcji i przyłegłości występują w tym samym podsystemie języka, w tym samym elemencie językowym	Może być afazją mieszaną lub złożoną, w której oba przeciwstawne rodzaje zaburzeń występują w stopniu głębokim. Następuje rozbitcie fonemu
Powtarzanie	Zaburzone, ale lepsze niż w mowie spontanicznej	Zaburzone	Może być zaburzone	Zaburzone	Nie występuje
Rozumienie	Niezaburzone	Zaburzone	Może być zaburzone	Zaburzone	Brak rozumienia
Mowa spontaniczna	Zaburzona	Zaburzona	Zaburzona	Zaburzona	Nie występuje
Pisanie i czytanie	Niezaburzone	Zaburzone	Może być zaburzone	Zaburzone	Aleksja
Liczenie	Niezaburzone	Zaburzone	Może być zaburzone	Zaburzone	Agrafia
Cofanie się zaburzeń	Odbudowa fleksji i składni następuje po restytucji systemu fonologicznego; przypadek niezależny pojawia się przed zależnymi, konstrukcje paraktyczne przed hipotaktycznymi, połączenia bezspójnikowe przed spójnikami	Restytucja mowy zaczyna się od cofania się zaburzeń powtarzania, potem cofają się zaburzenia rozumienia, najdłużej utrzymują się zaburzenia nazywania	Powinno przebiegać jak przy afazji selekcji i przyłegłości	Powinno przebiegać jak przy afazji selekcji i przyłegłości	Powinno przebiegać jak w afazji mieszanej lub złożonej

Zródło: M. ZARĘBINA: *Rozbitcie systemu językowego w afazji*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1973, s. 172–178.

tusy; *taka poduska* – ‘fotel’; *betońarka* – ‘beton’; *syba* – ‘akwarium’; *nitki* – ‘igły’; *poduska* – ‘kołdra’; *kulki* – ‘naboje’; *lula* (rura) – ‘trąba słońca’; *mluft’i* – ‘biedronki’; *sutnia* (suknia) – ‘koszula nocna’; *votuzacem* (odkurzaczem) – ‘miotłą’; *otno* (okno) – ‘lusterko’; *kubek* – ‘filiżanka’; *pańi sklep* – ‘pani sklepowa / sprzedawczyni’; *počta* – ‘listonosz’; *pudeu ko* – ‘skrzynka na listy’; *gas* – ‘pralka’; *m’iotu a* – ‘łopata’; *pudeu ko* – ‘wiaderko’.

Interesującym mechanizmem obserwowanym przeze mnie było używanie zamiast nazwy właściwej innej z tego samego pola semantycznego i dołączanie uszczegółowiającego opisu. Istotne są tu takie przykłady, jak: *uafka do lezeña i opaleña* – ‘leżak’; *kapće do descu* – ‘kalosze’; *umyvalka do šiki i kupy* – ‘muszla klozetowa’.

Ciekawym zjawiskiem w zaburzeniach nazywania były również odpowiedzi o charakterze predykatywnym. M. Zarębina tak wyjaśnia te konstrukcje: „kontekst, w którym przemilczany wyraz mógłby się znaleźć”¹¹. Chodzi tu o takie wypowiedzi, jak: *do p’iceña čast* – ‘kuchenka gazowa’; *do p’iceñe i akeš...* – ‘garnek’; *to i est ta ke blee ... možna dać s cukrem* – ‘cytryna’; *do myća* – ‘wanna’; *do vody* – ‘wiadro’; *dla p’jesku* – ‘buda’; *tam že pal’imy* (‘tam, gdzie pierzemy’) – ‘pralka’ (dodatkowo – nastąpiła tutaj substytucja formalna); *co še nab’i era p’i a set’ i daje še do vuza* – ‘koparka’; *do myća cau y* – ‘wanna’; *co še bij a* – ‘bęben’; *rob’i tat’ie b’i au e ...* – ‘miesza’ + gest mieszania; *te... do lokuf* – ‘lokówka’; *poku i do ģimnažd’i um* – ‘sala gimnastyczna’.

Zdarzają się również przykłady substytucji będącej opisem przez zaprzeczenie: *ńemokry* – ‘suchy’.

Onotowano jeszcze przykłady rzeczownikowych substytucji stycznych przez podobieństwo formy dźwiękowej: *do myski* – ‘do miski’; *gumka* – ‘gąbka’; *ula* – ‘ul’; *nozykami* – ‘nożyczkami’; *kotki* – ‘kwiatki’.

Substytucja czasownikowa

Ten rodzaj substytucji ilustrują następujące przykłady: *ńe mogą spaś?* – ‘nie mogą się rozsypać?’ (koral); *spadńe* – ‘rozsypie się’ (zamek z piasku); *benže mi postuka u a* – ‘przybije mi’; [koła w rowerze] *puxn o* – ‘są nie napompowane’; *ogzać* – ‘wystygnać’ (o kakao w kubku); *kopnonć* – ‘bóść, uderzyć w drzewo rogami’ (*a dlacego ten byk może kopnonć v zevo?*); [ksiądz] *muši kapnonć* – ‘pokropić’; *zobacyć* – ‘zaglądnąć’ (*Dlaczego luże ńe mogą tam zobacyć?*); *čina* – ‘kroi’; *tuce* – ‘toczy się’; *obyva* – ‘obrywa’ – ‘obiera jabłka ze skórki’; *zama u a še* – ‘urwała się, przetrwała się (smycz)’; *beceć* – ‘płakać’; *vyčonga* – ‘wrywa (ząb)’; *poučiu em še* – ‘pożyczyłem się’; *budovać* – ‘układać puzzle’; *penku y* – ‘złamały się’ (o zębach); *obuž i u še (cekolad o)* – ‘ubrudził się czekoladą’ (przypuszczalnie substytucja formalna).

¹¹ Ibidem, s. 87.

Substytucja przymiotnikowa

Wynotowałam również przykłady substytucji przymiotnikowej. Jeden z chłopców posłużył się określeniem szerszym, zastępując to właściwe, które miało być bardziej szczegółowe. Dziecku chodziło w pewnym opowiadaniu o dookreślenie rodzaju bitwy wojennej. Zamiast „bitwa lądowa” użył przymiotnika „wojskowa”: Logopeda: *Aaa... , była bitwa morska i powietrzna*. Chłopiec: *i woj skova*. Jedną z badanych dziewczynek dokonała zamiany określenia: Logopeda: *a jak wróciłaś z tej Bochni, byłaś bardzo...* Dziewczynka: *žž iv'iona*. – ‘zmęczona’.

Substytucja przysłówkowa

Następujące przykłady można chyba uznać za substytucje przysłówkowe: *p'ielše* – ‘najpierw’ (*iacek p'ielše lob'i maų o kulečke* – ‘Jacek najpierw robi małą kuleczkę’); *čongle* – ‘jeszcze’ (*mušiš še čongle naučyc*).

Substytucja przez zaimek

Częsta jest natomiast substytucja przez zaimek. Oto przykład dialogu z innym badanym: Logopeda: *na kogo pies patrzy?* Chłopiec: *na tedo!*; Chłopiec: *tu ceba byų o namalovaž i tu ... tat'ie...*; Logopeda: *A komu brakuje guzika?* Chłopiec: *teį... teį...*; Logopeda: *czy twój dom jest podobny do tego?* Chłopiec: *ńe, bo tu ńe ma tat'iedo*; Logopeda: *Co robi Sylwia?* Chłopiec: *xyba to!*

Kontaminacja wyrazowa

Kolejnym dość częstym w wypowiedziach chłopca sposobem radzenia sobie z trudnościami w nazywaniu jest zjawisko tzw. kontaminacji wyrazowej. Jak pisze Zarębina: „Kontaminacja jest najczęstszym i najbardziej charakterystycznym zjawiskiem w afazji złożonej. Jest ona mechanizmem typu złożonego: z jednej strony mamy tu niemożność dokonania wyboru pomiędzy dwoma wyrazami (zaburzenie selekcji), z drugiej zaburzenie kolejności w następstwie głosek czy sylab w wyrazie (zaburzenie przyległości)”¹². Odnotowano następujące przykłady takich słów: *gzebusek* – ‘grzybek + serduszko + listek’ (przy powtarzaniu takiej sekwencji słów, w kolejnej próbie dziecko dokonało połączenia w jedną formę elementów tych trzech słów); *zacopuje* – ‘płaci’ – ‘zakupy + kupuje + płaci’; *ptaskulki* – ‘piskłeta jaskółki’; *rozb'iril'i* (szybę) – ‘rozbili + rozwalili’; *še rostapńia* – ‘topi się’ (o cze-

¹² Ibidem, s. 157.

koladzie) – ‘roztapia się + topnieje’; *bav’i aa še* – ‘przestraszyła się’ – w grę wchodzi tu przypuszczalnie dwa zbliżone znaczeniowo słowa: *bać się* i *przestraszyć się*; *poukrywać* – ‘pochować + ukryć’; *μepy* – ‘łapy + płetwy’; *ćeńtorek* – dzień + wtorek; (*nie mam*) *lodufek* – ‘nie mam lokówki’ – lodówka + lokówka + wałki; *v’i ežel’i śmy (kopalńe)* – ‘wiedzieć’ + ‘zwiedzać’ (pierwotną przyczyną być może była elizja nagłosowego przyrostka); *i a i ka ... kinder bu eno* – jajka: ‘Kinder niespodzianka’ + batonik: ‘Kinder Bueno’ – kontaminacja dwóch nazw własnych!; *sal’inki* – ‘rękawiczki’ – szalik + rękawiczki.

Neologizmy

Można jeszcze wydzielić struktury utworzone na wzór istniejących lub te o mniej czytelnej budowie, np. *masynufka* – ‘karabin maszynowy’; *scelańika* – ‘bitwa’; *kojote...* (+ gest) – struktura o znaczeniu... wiadomym tylko badanej dziewczynce.

Brak nazwy

Zaburzenia nazywania mogą wreszcie przejawiać się w braku możliwości podania właściwego wyrazu. Te trudności z przywołaniem nazwy widoczne są zwłaszcza wtedy, kiedy dziecko musi ją podać w odpowiedzi na pytanie badającego lub gdy sytuacja komunikacyjna wymaga świadomego poszukiwania w słowniku umysłowym brzmienia danego wyrazu. Dzieci radzą sobie poprzez zastępowanie nazw wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi: *bum* – ‘samochód’; *m’i aa...* – ‘koty’. Jeśli i temu nie są w stanie sprostać, uciekają się do gestu, np. Logopeda: *to co robi ta koparka?* Chłopiec wykonuje ręką gest kopania: *tak!*. W ostateczności wycofują się z odpowiedzi: Logopeda: *A co robi...* do kosza? Chłopiec: *żu... nie v’iem*.

Nieprawidłowy dobór przedrostka w czasowniku motywowanym

Innym, bardzo częstym zakłóceniem związanym z mechanizmem oznaczania jest substytucja, wstawienie lub elizja przedrostków w wyrazach motywowanych. Można tu wyodrębnić następujące przykłady: *pop’isać* – ‘przepisać’; *vleva (vodę pana)* – ‘oblewa pana wodą’; *polać* – ‘oblać wodą’; *naleva* – ‘podlewa (kwiatki)’ (bo tak widać na obrazku); *poćoū pront* – ‘odciął prąd’; *można še potruovać* – ‘można się otruć lub potruć’; *psysypka* – ‘wysypka’; *otkopuje* – ‘kopie’ (dołek w ziemi); *odryva* (truskawki z krzaczka) – ‘zrywa’; *pokyva* – ‘przykrywa’; *sklej amy (a cemu teras sklej amy?)* – ‘przyklejamy’; *psyi exać* – ‘przejechać się’ (rowerem); *pan teras krenći* – ‘pan teraz wykręca’; *mysłaj o še* – ‘namyślają się’; *xoż i do kotka* – ‘wchodzi

do kotka na drzewo'; *pañi drukowała* – 'pani wydrukowała'; (Ola) *stała* – 'wstała'; *pomniła* – 'zapomniała'; *włucił się* – 'wywrócił się'; *padł na ziemię*; *pada (pada na dół)* – 'spada na dół'; *puściła* – 'upuściła' (*moñika puściła sok*); *kończył (już doktor skończył)* – 'już doktor skończył'.

Substytucje przymków w wyrażeniach przymkowych

Kolejnym przejawem zaburzeń oznaczania jest także zły dobór przymka w wyrażeniu przymkowym. Chodzi tu o następujące przykłady: *dlatego skurka urosła do banana* – 'dlaczego skórka urosła na bananie?'; 'dlaczego banan ma skórkę?'; *a dlatego śnieg się cyma ot syby?* – 'a dlaczego śnieg się trzyma na szybie?'; [woda może się wylać] *do ściany albo do spodni* – 'na ścianę albo na spódnie'; *słońce na zo* – 'słońce w zoo'; *obraz upadł na podłogę* – 'obraz spadł pod łóżko'; *do góry* – 'w górę'; *na kolejce (stoją na kolejce)* – 'stoją w kolejce'; *bo się schowały pod moją książkę* – 'bo się schowały pod moją książkę'.

Charakterystyczne są także formy analityczne – z nadatkiem przymka, np. *skaleczył się od nóż* – 'skaleczył się nożem' (być może na wzór konstrukcji: *zarazić się od ...*); *piłka jest na stole* – 'piłka jest na stole'.

Zdarza się również opuszczanie przymka: *do śmieci* – 'do śmieci'; *prezenterem* – 'z prezentem' (*tata iż prezentem do synka*); *synka* – 'do synka'; *zamku* – 'o zamku'; *z łóżka* (*zuża stała z łóżka*) – 'z łóżka'; *pije ze szklanki* – 'pije ze szklanki'; *ceba iść nogax* – 'trzeba iść na nogach'; *zeke* – 'nad rzekę'.

Zaburzenia w kategoriach fleksyjnych

Liczne błędy w kategoriach fleksyjnych wynikać mogą ze słabego różnicowania przez dzieci wyrazów różniących się tylko jednym lub kilkoma formantami. Wydaje się, że dzieci te traktują wyraz jako niepodzielną całość, a zmieniające się formanty nie są dla nich wystarczająco silnie różnicujące¹³.

Kategoria przypadku

Przypadek wcześniej pojawiający się w mowie dziecka (a więc łatwiejszy) jest zastępowany przez ten, który dziecko przyswaja później, np.: Logopeda: *czyj jest*

¹³ Dowodzi zresztą tego pojawiający się u badanych ciekawy sposób dodatkowego (oprócz formantów fleksyjnych) oznaczania czasu czy osoby – za pomocą izolowanego wyrazu: zaimka osobowego, np. *ja byłem w kopalni soli...*; *A kiedy ja poszedłem do mojej klasy do dwujęzycznej, to dostałem kłóskę; ja byłem w morzu* – 'byłem nad morzem'; *ja piewałem miśka* – 'śpiewałem o misiu'; *My jechaliśmy na Hel* – 'pojechaliśmy na Hel'.

smoczek? Chłopiec: *żeczko; brakuje v'ielke koꝛo; dav'id bol'i guova i noga* – przypadek zależny zastępowany jest przez mianownik; *żatka...* – ‘dziadkowi’; *pana (daje)* – ‘daje panu’ – dopełniacz zamiast celownika.

Często jednak w wyniku asymilacji czy perseweracji zamiana jest zupełnie dowolna: *karolov'i bol'i gardꝛo* – ‘Karola boli gardło’ – celownik zamiast dopełniacza; (*możemy myż*) *żembam* – ‘możemy myć zęby’ – celownik zamiast biernika.

Do błędów doprowadzić może również konieczność uzgodnienia wielu form fleksyjnych: *zotej lypki i lybaku* – ‘o złotej rybce i rybaku’ – substytucja miejscownika dopełniaczem.

Zdarzają się również formy zupełnie błędne: *muxomor'iu* – ‘o muchomorze’; *cegl'i* – ‘z cegieł’.

Kategoria rodzaju

Trudność sprawia dziecku różnorodność morfemów fleksyjnych koniecznych do wyboru i uzgodnienia. Częściej rodzaj żeński (jako pierwszy pojawiający się w rozwoju mowy) substytuuje inne, np. *ona nie śm'ierż i?* (o pisaku); *żadek pacy, ze ... mleko se znalaz, ale se rozval'iuo; i tam sxova se, zeby nie padaꝛa śńek?*; *to tata m'i kedyż zrob'iu to puꝛko; do kotki* – ‘do kotka’; *zapaꝛek* – ‘zapałka’; *p'isklontek* – ‘pisklę’; ‘pisklątko’; *krul'icki* – ‘króliczka’; *gauęza* – ‘gałęzi’; *liśće spadaꝛy, jak byu i eśeń; to ies taki m'ięso* – ‘takie mięso’. Duży problem dla badanych dzieci stanowi uzgadnianie form w związku rzędu i zgody: Logopeda: *Czego teraz brakuje?* Dziewczynka: *iego buża*; Logopeda: *A czego tu brakuje?* Dziewczynka: *iego żup* – ‘jego dzioba’; *iego nogi* – ‘jej [foki] nogi’; *moiej mamꝛo* – ‘z moją mamą’; *z mojꝛo pańi kaśi* – (zrobiłam zabawkę) – ‘z moją panią Kasią / u mojej pani Kasi’; *dv'ie rogi* – ‘dwa rogi’; *o dv'ieꝛx myski* – ‘o dwóch myszkach’; *dv'ie iajicka* – ‘dwa jajeczka’.

Kategoria liczby

Zdarzają się błędne formy, np. *zv'iezentuf; motyl'i; parasor'i*. Wynotowałam też wiele przykładów zastępowania liczby pojedynczej przez mnogą: *ptaseg rob'i sob'ie gńazda* – ‘ptaszek robi sobie gniazdo’; *padajom go deść* – ‘pada na niego deszcz’. Bywała również odwrotna sytuacja: *już i eż vakač'ie* – ‘już są wakacje’; *to nie i eż lody* – ‘to nie są lody’.

Problem sprawiają dzieciom także pluralia tantum: Logopeda: *czym zjedziemy z górki?* Dziewczynka: *śankꝛo*.


Koniugacja

Liczne są również zniekształcenia formy czasownikowej: *dava* – ‘daje’; *daj aꞩ am* – ‘dałam’; *ꞩ apa žꞩ ožei* – ‘łapie złodziei’; (pan) *noćiši* – ‘pan moczy’; (pan) *pyžiu* – ‘pan przyszedł’; *įexa* – ‘jedzie’.

Zauważyłam również tendencję do uogólniania końcówki *-m*, występującej w 1. osobie liczby pojedynczej takich wyrazów, jak np. „czytam”, „jem”, na wszystkie inne czasowniki: *įžem* – ‘idę’; *lub’im* – ‘lubię’; *pomył’im* – ‘pomyłę’; *šež im* – ‘siedzę’.

Część dzieci radzi sobie z koniugacją poprzez zastępowanie form odmiany czasownika bezokolicznikiem: Logopeda: *co ten pan robi?* Dziewczynka: *loždavaž l’išty*; *(sylv’i a češꞩ a něgo) v’įžec* – ‘(Sylvia cieszyła się, że go) widzi’; *xubelt teraz mazać i mazać* – ‘Hubert teraz maże’.

Kategoria aspektu czasownika

W zebranych materiale występują wzajemne zastępstwa czasowników dokonanych i niedokonanych wiążące się chyba z niezwykle subtelną różnicą dotyczącą zaledwie paru dźwięków wewnątrz słowa, trudną do rozróżnienia przez badanych, np. *zućić* – ‘rzucić’ (*ńe volno zućić na ul’ice!* – ‘nie wolno rzucać piłki na ulicę’); *benže umyꞩ* – ‘będzie mył’ (*Pan psyed. Benže umyꞩ sꞩońa.*); *xož il’i* – ‘poszli’ (*panovje rozb’il’i, m’ įel’i kref’ i xož il’i do sp’itala*); *pov’įesa-* ‘wiesz  ama pov’įesa); *utroj a* – ‘kroi’.

Kategoria strony

Chodzi tu głównie o stronę zwrotną. Następuje opuszczanie lub reduplikacja zaimka zwrotnego. Dziecko opuszcza zaimek, traktując go najprawdopodobniej jako mniej ważny, jeśli musi kontynuować swoją wypowiedź: *staćiu* – ‘stoczył się’ (*nolbelt po... vpanden karień i povućiu go, to įeš staćiu i padnon žemē*); *v nočy ńe mogu am vyšpać* – ‘w nocy nie mogłam się wyspać’. Zdarza się także, że badany zredukuje zaimek zwrotny: *a dlacego cekolada še ćiongle rostap’i še?*; *čym še češe še?* Reduplikacja być może wynika z faktu, iż dziecko nie panuje nad kolejnością elementów wypowiedzi, nie pamięta, iż wcześniej użyło owego zaimka i „na wszelki wypadek” go powtarza (albo traktuje formę z zaimkiem zwrotnym jako nierozzerwalną całość).

Kategoria czasu

Czas przyszły może być substytuowany przez czas teraźniejszy: *ĩak ktoś śada, to ona moze śe zũ amać* – ‘jak ktoś siądzie, to ona może się złamać’. Także czas przeszły zastąpiony bywa teraźniejszym: Logopeda: *a byłaś tam u cioci Eli?* Dziewczynka: *a ĩus ņe v'ĩem* [w sensie: ‘już nie pamiętam’]; *duo tam ĩestem ĩus* [w sensie: ‘długo już tam nie byłam’]. Czas teraźniejszy zastępowany jest przez: czas przeszły: *nalevaũ a mleko* – ‘mama nalewa mleko’; czas przyszły: *tata tez veźm'ĩe m'ĩut* (na obrazku pan bierze miód z półki w sklepie).




Kategoria osoby

Zanotowałam np. substytucję 3. osoby liczby pojedynczej przez 1. osobę  logopeda: *a mama moze usiąść sobie na korytarzu?* Chłopiec: *moge*.





Zaburzenia składniowe

Warto zaznaczyć, iż zwykle liczba błędów rośnie wraz ze stopniem skomplikowania i długością wypowiedzi.


Zakłócenia szyku wyrazów w zdaniu

W wielu przypadkach szyk jest nader swobodny, emocjonalny: *f'n'ĩu ke gla* – ‘gra w piłkę’; *tata plezent noši* – ‘tata niesie prezent’; *t'ĩatki ĩĩva* –  wa kwiatki’; *koũo lob'ĩu em* – ‘zrobiłem koło’; *gźe ĩez mama moĩa?*; *mama banana dava xopćikov'ĩ*; *p'ĩũka dyvanu ĩe*   ka jest na dywanie’.


Elizje lub powtórzenia wyrazów w zdaniu

Opuszczenia dotyczą zwłaszcza struktur nieposiadających samodzielnego znaczenia, takich jak przyimki, spójniki, np.: *axa, bo to ĩes... to ĩes take samo, ale to ĩes...* Logopeda: *niekolorowe, tak?* Chłopiec: *tak; Ale v'ĩez, ze ona ĩesce byũ a rušana? Ona ĩesce ņe byũa zuoncona... bo ona... bez gwoźzi..., bo ona ĩez zrob'ĩona... bo ona beź*   *ona spadũ a, to penkũ a...; on do*  *do vodi*  *do pana to zlob'ĩu* – ‘Słoń włożył trąbę do wody, nabrał wody i wylał na pana’; *kup'ĩu am šob'ĩe taki... taki... šul... p'ĩerčonek kíngi... no... kompańa šol'ĩ... do kompańa šol'ĩ*.


Błędy w konstrukcji zdań złożonych

Szczególną trudnością jest  wybór prawidłowych składników zespolenia zdań złożonych. Jeszcze raz trzeba podkreślić, że liczba błędów rośnie wraz ze stopniem skomplikowania i długości wypowiedzi, którą dziecko ma zamiar zbudować, np.: *mają także kulki można się bawić* – zdanie podrzędnie złożone przydawkowe, ale brak w nim jakiegokolwiek łącznika pomiędzy zdaniami składowymi; *upadł i miał prosty krew, bo pańi go pycyma i a da i a bandaz, bo on nie może xożić* – zdanie okolicznikowe przyczyny zastępuje inne stosunki podrzędne.



Jeśli dziecko nie radzi sobie z konstrukcją zdania złożonego, niekiedy stosuje zabieg przechodzenia na mowę niezależną (i nawet niekiedy wplątania jej jako integralnego członu zdania złożonego): *a i ak psyi że paionk, także ostry, to może ix podrapać. Xeį, ty? Co ty tu rob'is? Co?! Już će nie ma!; i ag i ez duzo, to... ceba caųe rozval'iz, bo i ak ktoś psyi że, to: oiej!* – wykrzyknik *ovej!* zastępuje tu całe zdanie składowe wypowiedzenia złożonego.

Zdarza się też wkomponowywanie w wypowiedzenie wyrażen dźwiękonaśladowczych: (o zielony  proszku): *a i a to lub'ie, to i ez dobre! i ag zb'iera se, to: am, am!; bende pal'iu i pfu...!* – ‘zapalę i wybuchnie pożar’; *gral'i..., au, au* – ‘chłopcy grali w piłkę, upadli i skaleczyli się’.

Substytucje kategorii składniowych

Zgodnie z ujęciem Zarebiny substytucje kategorii składniowych to sytuacje, gdy w zdaniu następuje np. zastępowanie  przedmiotu przez podmiot¹⁴: *ana se nie ubruzi?* – wcześniej jeden z badanych rozmawiał o pisaku, błędnie określał go zaimkiem: ‘ona’, później chciał zapytać, czy się nie ubrudzi tym pisakiem i na zasadzie perseweracji zapytał, czy to pisak się nie ubrudzi (a nie on – właściwy podmiot w zdaniu); *nap'iu se vody, a potem vylaų go* – ‘(słoń) napił się wody, a potem wylał wodę na niego’; *koś lub'i psa* – ‘pies lubi kość’ – zamiana podmiotu na dopełnienie.

Kontaminacje składniowe


W kontaminacji składniowej brak jest wyboru spośród dwóch konstrukcji składniowych i połączenie ich w jedną wypowiedź, np.: *ovej, a dlacego ona i ez na carna?* – ‘Dlaczego ten pisak jest czarny’  ‘dlaczego ten pisak maluje na czarno?’; *A co to i es fśrotku?* – ‘A co to jest – tam w środku’  ‘A co jest w środku?’; *sylv'ia a posų a sfoim p'ieskēm na pacelku* – ‘Sylwia poszła ze swoim pieskiem na space-

¹⁴ Ibidem, s. 146.


rek' / 'Sylwia jest ze swoim pieskiem na spacerku'; *a ona nie ćerp'i v'iošny tylko žimy*. – 'A ona nie cierpi zimy, lubi wiosnę' / 'A ona nie lubi zimy tylko wiosnę'.

Chaos składniowy

Czasem nagromadzenie błędów składniowych i fleksyjnych, zwłaszcza gdy dziecko chce przekazać dłuższą treść lub coś opowiada, jest tak duże, że wypowiedź staje się zupełnie niezrozumiała. Zarębina mówi wtedy o tzw. chaosie składniowym w afazji dorosłych. Definiuje go następująco: „Na chaos składniowy składają się czynniki o charakterze zaburzeń przeciwstawnych: z jednej strony niedostatek pewnych konstrukcji fleksyjno-składniowych, znany nam z zaburzeń przyległości, z drugiej strony braki w nazywaniu (oznaczaniu), głównie rzeczowników w mowie spontanicznej, znane z zaburzeń selekcji. [...] Chaos składniowy [...] polega na braku elementu zdaniotwórczego, jakim w schemacie zdaniowym jest czasownik, i przyłączaniu poszczególnych składników w sposób bezładny. Przy tym wypowiedzi są płynne i obszerne, tzn. są złożone wielokrotnie, ale brak tym złożeniom właściwych po temu środków, jakimi są wskaźniki zespolenia”¹⁵. Można przytoczyć następujące przykłady takich wypowiedzi: *malowańe kedyś to i e samo p'ioŋtke* – 'Kiedyś za malowanie to ja dostałem całą piątkę'; *baćca tyko, bo ćoća mu ... mu ... bubuće*. Logopeda: *a, gdzieś daleko; ...ńe, tata ...tata... i ob'i ...tata...pokuć... ob'i ...tata... pokuć tak... gur'i...; mamy taćego pokuć, i a mam iny, i estem z moćo soćiõ* – badany tłumaczy, że mieszka w pokoju razem z siostrą.


Oczywiście, w przypadku dzieci struktury te składniowo są  mniej skomplikowane. Za tzw. chaos składniowy uznawałam więc kompletną niemożność zbudowania przez dziecko skutecznego komunikatu za pomocą struktur fonetyczno-fonologicznych, fleksyjnych oraz składniowych i radzenie sobie poprzez manewrowanie nagromadzeniem niezrozumiałych, szczątkowych rzeczowników, także czasowników, zaimków, wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz powtórzeń, jak w przykładzie: Logopeda: *a człowiek może się zamienić w robota?*, Chłopiec: *tak i puć, tłuć, tui, i vglauć tyski* (tak opisuje proces przemiany człowieka w robota).

Problem z rozumieniem i konstruowaniem pytań, z przestrzeganiem zasad naprzemienności w dialogu

Dla wielu badanych problem tkwił w braku umiejętności skonstruowania pytania, np.  chłopiec: *A co znoo... s tym?* Logopeda: *a co on z tym zrobił?* ('co zrobił piesek z pierzem, które wysypało się z poduszki?').

¹⁵ Ibidem, s. 158–159.

Obserwowałam również częste zjawisko ignorowania pytania i kontynuowania wyводу: Logopeda: *co chłopiec zrobił?* Chłopiec: *kopnou p'iu ke pšez okno*. Logopeda: *i co się stało?* Chłopiec: *tam bapća i est*; Logopeda: *a dlaczego tam była myszka?* Chłopiec: *uapaż mysie*.

Szczególnie jedna z badanych miała trudność w zrozumieniu zasad naprzemienności w dialogu. Dziewczynka w pewnej sytuacji ćwiczeniowej denerwowała się, nie mogła bowiem zrozumieć reguły, iż to ona ma zadać pytanie, a nie na nie odpowiadać. Broniła się przed tym ćwiczeniem, protestując  sobie właściwy sposób: *ale ja nie moze zgadyważ! Żeći nie zgaduj o!*

Zaburzenia syntagmy wyrazowej (substytucje głosek, elizje, uproszczenia grup spółgłoskowych, metatezy, upodobnienia, rozpodobnienia)

Zaburzeniom w różnych podsystemach języka, omówionym powyżej, towarzyszyły mniej lub bardziej nasilone nieprawidłowości fonetyczne. Większość dzieci nadal nie potrafiła realizować najpóźniej pojawiających się w wymowie głosek dźwiękowych. Ponadto najczęściej zdarzały się:

- uproszczenia grup spółgłoskowych: *paće* – ‘płacze’; *meko* – ‘mleko’; *kej* – ‘klej’; *żimo* – ‘zimno’; *okeilo* – ‘odkleiło’; *bad’išavave* – [we] Władysławowie;
- ściągnięcia: *żećność* – ‘grzeczność’; *śagul*, potem: *śagol* – ‘ściągnął’;
- substytucje głoskowe: *gom’iś* – ‘Gumiś’; *ręk* – ‘rąk’; *cyvona* – ‘czerwona’; *meku* – ‘misiu’; *b’iśu* – ‘misiu’; *koū* – ‘koń’; *vodo* – ‘woda’;
- upodobnienia: *gonek* – ‘dzwonek’; *badana* – ‘banana’; *do duska* – ‘do łóżka’; *valany* – ‘wylany’; *ukulardy* – ‘okulary’; *obak* – ‘obiad’; *napanćiu a na b’ilet* – ‘zapłaciła za bilet’;
- rozpodobnienia: *skacać* – skakać; *zm’i etkø* – ‘zmiotką’; *sm’i eć* – ‘śmieć’;
- utrata lub dodanie zmiękczenia: *uvela* – ‘ubiera’; *ubela* – ‘ubiera’; *paplave* – ‘poprawię’; *śadame* – ‘śniadanie’; *bad’išavave* – [we] Władysławowie; *fśpaj e* – ‘wstaje’; *x’iba* – ‘chyba’; *pat’ik* – ‘patyk’;
- zamiany głosek zwartoszczelinowych na szczelinowe: *vyśela* – ‘wyciera’; *uśeka* – ‘ucieka’; *kośi śe* – ‘kończy się’; *śadeso* – ‘świadectwo’;
- elizje głosek i sylab w słowach: w nagłosie: *gūa* – ‘mgła’; *muxać* – ‘dmuchać’; *obić* – ‘robić’; wygłosie: *b’i* – ‘był’; *żade* – ‘dziadek’; śródgłosie: *b’igñe* – ‘biegnie’;
- epentezy w wyrazie: *psyū kryva* – ‘przykrywa’; *paū kovany* – ‘spakowany’, tu dodatkowo nastąpiła elizja nagłosowego przyrostka; *kożiou a matkouka* – ‘koziółka Matółka’.

Podsumowanie i wnioski

Po przeprowadzeniu analizy jakościowej próbek mowy poszczególnych badanych należałoby przede wszystkim stwierdzić, iż zaobserwowane zakłócenia językowe, inaczej niż w afazji dorosłych, nie mają tak wybiórczego charakteru. Uwzględniając w indywidualnych przypadkach niewielką przewagę jednego z typów zaburzeń, trzeba podkreślić, iż każde z analizowanych dzieci ujawniało zjawiska zarówno z obszaru związków przyległości, jak i selekcji. W większości wykazywały one także nieprawidłowości charakterystyczne dla afazji złożonej u dorosłych. Dowodzi to jeszcze raz tego, iż w rozwijającym się mózgu objawy zakłóceń są bardziej rozmyte, całościowe.

Interpretacja zaburzeń mowy u dzieci pozwala potwierdzić tezę o innym, wolniejszym i wadliwie przebiegającym procesie budowania wypowiedzi. Dziecko w tak krótkim stosunku do czasu następowania po sobie sekwencji dźwięków w mowie, nie jest w stanie odpowiednio szybko zbudować wypowiedzi poprawnej gramatycznie. Ma problem z wyborem i odpowiednim połączeniem elementów tworzących wypowiedź, z przełożeniem tych struktur na program sekwencji ruchów artykulacyjnych oraz z ich realizacją. Na każdym z tych etapów popełnia szereg błędów. A ponieważ dodatkowo procesy te są niezautomatyzowane, dziecko swoją wypowiedź musi w każdym akcie komunikacyjnym konstruować niejako na nowo. Wydaje się bowiem, iż ma ono ogromny problem w odwołaniu i budowaniu w swoim magazynie pamięciowym zarówno słownika, jak i pewnych skryptów, schematów językowych, które inni użytkownicy języka są w stanie zastosować do nieskończonej ilości nowych wypowiedzi. Dziecko z zaburzeniami rozwoju językowego, któremu brakuje czasu na mechanizm świadomego i mozolnego budowania sekwencji słów połączonych różnorodnymi zależnościami, bardzo często kompensuje tę przeszkodę poprzez uruchamianie całościowych, utrwalonych emocjonalnie zwrotów, wyrażeń. Nie mając dostatecznego doświadczenia językowego, nie jest w stanie interpretować za pomocą języka obserwowanej rzeczywistości. Jego komunikację charakteryzuje pewna jednowymiarowość znaku językowego, niemal „fotograficzne” rejestrowanie tego, co jest widoczne. Do tego opisu świata dziecko stara się jednak używać mechanizmów istniejących w języku normatywnym. Pomija fakt, iż większość konstrukcji budowanych przez nie od początku... już istnieje! Przez tę jednoznaczność język badanych jest w większości nie tylko bardziej konkretny, sensualny, dynamiczny i dosłowny. Dziecko, nie mając w świadomości utrwalonych tradycją językową schematów, najczęściej literalnie i bardzo obrazowo odzwierciedla w mowie różne aspekty rzeczywistości (por. *Daje do dziadka* – odzwierciedla w języku ruch!).

Analiza języka dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego oraz doświadczenie kliniczne pozwalają jeszcze poczynić pewne zasadnicze spostrzeżenie. Otóż, zakłócenia rejestrowane w tym dyskursie w niektórych wypadkach nie różnią się

diametralnie od zaburzeń językowych obserwowanych czasem w oligofazji, mowie dzieci z niedosłuchem czy mowie dziecka z autyzmem. W świetle coraz większego postępu neuronauk, coraz dokładniej analizujących budowę i funkcje mózgu, należałoby się zastanowić nad zasadniczą zmianą podejścia do terminologii dotyczącej zaburzeń mowy. Dlaczego bowiem upośledzeniu umysłowemu, autyzmowi czy niedosłuchowi nie może towarzyszyć dodatkowe zaburzenie przetwarzania językowego? Zarazem nie można chyba stwierdzić, iż istnieją izolowane przypadki głębokich zaburzeń rozwoju językowego bez bardziej lub mniej subtelniejszych zakłóceń w rozwoju układu nerwowego (takich jak niegrabność motoryczna, labilność emocjonalna, zaburzenia percepcji przestrzennej). Może więc zaburzenia przetwarzania językowego należałoby potraktować raczej jako objaw towarzyszący ogólniejszym zakłóceniom rozwoju ośrodkowego układu nerwowego niż jako osobną jednostkę diagnostyczną.

W takim ujęciu językoznawczy opis zakłóceń afatycznych dokonany przez Zarębinę (a wywodzący się z przełomowej teorii R. Jakobsona) może stać się uniwersalną metodą, niezwykle uproszczoną charakterystyką wszystkich innych zaburzeń mowy o różnej etiologii.

Bibliografia

- BLAKEMORE S.-J. I FRITH U.: *Jak uczy się mózg*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2008.
- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*. Sopot, GWP 2012.
- LEONARD L.: *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk, GWP 2006.
- OLSZEWSKA A.: *Autyzm czy niedokształcenie mowy pochodzenia korowego – różnicowanie zaburzeń rozwoju u dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym*. W: *Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia*. Red. M. MŁYNARSKA, T. SMEREKA. Wrocław, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe 2007, s. 166–167.
- ZARĘBINA M.: *Rozbicie systemu językowego w afazji*. Wrocław, Ossolineum 1973.