

Wstęp

OPISANE W LITERATURZE ROZWAŻANIA dotyczące zaburzeń wymowy koncentrują się w dużym stopniu na zagadnieniach diagnozy i terapii logopedycznej, czyli na poszukiwaniu skutecznych rozwiązań umożliwiających rozpoznanie i wyeliminowanie nieprawidłowości realizacyjnych, szczególnie tych o typie obwodowym (Pluta-Wojciechowska, 2017, 2019a, 2020b; Jeżewska-Krasnodębska, 2011, 2015; Sołtys-Chmielowicz, 2016). Mniej publikacji nawiązuje do problematyki psychospołecznych i poznawczych konsekwencji zaburzeń wymowy (w wąskim rozumieniu) dla funkcjonowania dziecka w roli ucznia oraz rówieśnika, mimo że w świetle wprowadzanych w systemie oświaty zmian związanych z implementacją modelu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich, a w tym szkolnej oceny funkcjonalnej (Otrębski i in., 2022), jawi się ona jako istotny obszar eksploracji.

W okresie intensywnego rozwoju mowy u dziecka dopuszcza się możliwość nieprawidłowych realizacji głosek, choć jedynie tych mających charakter rozwojowy. Dopiero 7. rok życia uznaje się za optymalną granicę dla ukończenia rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego (Bartkowska, 1968; Styczek, 1983; Bryndał, 2015). Oznacza to, że do momentu rozpoczęcia nauki czytania i pisanie w I klasie szkoły podstawowej wszelkie nieprawidłowości w tym zakresie powinny zostać usunięte, aby zminimalizować ryzyko niepowodzeń szkolnych (Skorek, 2000a; Hammerlińska, 2007; Nathan i in., 2004; Overby i in., 2012; Bishop i Adams, 1990; Hayiou-Thomas i in., 2016; Tambyraja i in., 2020; Wren i in., 2016, 2021). Tymczasem doświadczenia nauczycieli i szkolnych logopedów pokazują, że coraz więcej dzieci jeszcze na etapie edukacji wczesnoszkolnej przejawia trudności w prawidłowej realizacji głosek, zwłaszcza szczelinowych /sz/, /ż/, /s/, /z/, zwarto-szczelinowych /cz/, /dź/, /c/, /dz/ oraz przedniojęzykowo-dziąsłowej głoski /r/. Ci uczniowie, nawet jeśli nie posiadają orzeczenia lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, powinni zostać objęci opieką terapeutyczną przez logopedę szkolnego (Cybulska, 2017), ponieważ dostęp do terapii logopedycznej w placów-

kach szkolnych jest gwarantowany przez system oświaty. Zakres oferowanego wsparcia, jak sygnalizuje Dorota Podgórska-Jachnik (2018), nie zawsze jednak jest wystarczający i korzystny dla ucznia, na przykład ze względu na możliwość współuczestniczenia w jednych zajęciach aż czworga dzieci (Podgórska-Jachnik, 2018, s. 17) lub rozpoczynanie terapii logopedycznej dopiero u progu edukacji wczesnoszkolnej (Węsierska, 2013). W konsekwencji, nie tylko może to prowadzić do nieunormowania artykulacji, ale także implikować zmiany w innych sferach funkcjonowania ucznia, na przykład w relacjach rówieśniczych ze względu na obserwowaną odmienność danego dziecka od pozostałych (Chodkowska i Kazanowski, 2019) lub w umiejętnościach pisania i czytania, jeśli podłoże zaburzeń wymowy wykracza poza przyczyny obwodowe (Skorek, 2000a).

Rozumienie znaczenia mowy jako narzędzia komunikacji, a także świadomość występowania zaburzeń wymowy o zróżnicowanej etiologii, która może być wspólna dla zaburzeń wymowy i trudności w uczeniu się, stały się jedną z przesłanek do bliższego przyjrzenia się szkolnemu funkcjonowaniu uczniów z zaburzeniami wymowy. Ocena osiągnięć szkolnych i integracji szkolnej uczniów kończących edukację wczesnoszkolną jest istotna nie tylko w perspektywie prognozowania ich szans edukacyjnych na kolejnym etapie edukacyjnym, ale również w odniesieniu do obszaru planowania diagnozy i terapii logopedycznej w placówkach szkolnych. Opracowania autorstwa Ewy Małgorzaty Skorek (2000a, 2000b, 2008a, 2008b), które są jednym z kompleksowych źródeł wiedzy na temat szkolnej sytuacji polskojęzycznych uczniów z zaburzeniami mowy, a w tym z zaburzeniami wymowy, opierają się na wynikach badań z 1996 roku, czyli sprzed blisko trzech dekad. Tymczasem zmiany w systemie oświaty, jakie przeprowadzono w ciągu ostatnich lat, związane z przywróceniem ośmioklasowej szkoły podstawowej i ze zwróceniem się w kierunku rozwoju wspomnianego modelu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich, mogły zmodyfikować uwarunkowania dla funkcjonowania uczniów z zaburzeniami wymowy w kontekście szkolnym, co również otwiera przestrzeń do pogłębionej analizy pola problemowego.

Prezentowana książka eksploruje zagadnienie przetrwałych zaburzeń wymowy i ich znaczenia dla funkcjonowania dziecka, które znajduje się u progu przejścia na kolejny etap edukacyjny. Autorka szuka odpowiedzi na pytanie, na jakim poziomie kształtują się osiągnięcia szkolne tych dzieci w zakresie umiejętności polonistycznych i matematycznych, a także bada zagadnienie ich poczucia zintegrowania ze szkołą i rówieśnikami. Zawarto w niej ponadto próbę opisu nowego pojęcia, które mogłoby zwrócić większą uwagę badaczy i praktyków na poznawcze i psychospołeczne konsekwencje zaburzeń w realizacjach dźwięków mowy.

W TRZECH PIERWSZYCH ROZDZIAŁACH omówiono tło teoretyczne dla zrealizowanego projektu badawczego. ROZDZIAŁ PIERWSZY zawiera przegląd koncepcji rozwoju człowieka, przyjętych jako podstawę rozważań o potencjalnym znaczeniu

przetrwalego zaburzenia wymowy dla osiągnięć szkolnych i integracji szkolnej ucznia w młodszym wieku szkolnym.

W ROZDZIALE DRUGIM podjęto problematykę definiowania oraz klasyfikowania zaburzeń (wy)mowy w ujęciu polskich i zagranicznych badaczy zagadnienia. Scharakteryzowano dwa kluczowe pojęcia: angielskie *residual speech errors* oraz *persistent speech sound disorder*, które stały się przesłanką do rozumienia trudności realizacyjnych badanych uczniów klas trzecich w kategoriach przetrwałych zaburzeń wymowy.

ROZDZIAŁ TRZECI rozpoczyna podrozdział omawiający kontekst pojęcia przetrwałych zaburzeń wymowy z prezentacją dotychczasowych badań nad częstotliwością występowania zaburzeń wymowy wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym. Następnie opisano stan badań nad funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym i osiągnięciami szkolnymi tej grupy uczniów, a także odwołano się do powiązań między występowaniem trudności w realizacji dźwięków mowy a dysleksją. W ostatniej części tego rozdziału przedstawiono zagadnienie diagnozy logopedycznej, która wydaje się ważnym obszarem w dyskusji na temat szkolnego funkcjonowania uczniów z zaburzeniami wymowy, ponieważ na jej podstawie zostaje opracowany program oddziaływań terapeutycznych, który w założeniu powinien być dostosowany do prezentowanych przez ucznia indywidualnych objawów zaburzeń i ich podłoża.

ROZDZIAŁ CZWARTY zawiera opis metodologicznej koncepcji projektu, w którym omówiono przedmiot i cele badań wraz z uzasadnieniem dla podejmowanej problematyki badawczej. W tej części znajduje się charakterystyka przyjętej strategii badawczej w eksploracji interesujących autorkę obszarów wraz z opisem przebiegu realizacji badań, struktury próby badawczej i narzędzi wykorzystanych w projekcie. W tym miejscu wskazano także na ograniczenia zrealizowanych badań własnych.

W ROZDZIALE PIĄTYM przedstawiono wyniki analizy i interpretacji wyników badań w postaci charakterystyki profilu funkcjonowania zróżnicowanej grupy osiemnaściora uczniów z przetrwałymi zaburzeniami wymowy. Przyjęto następującą strukturę opisu każdego profilu: informacje o uczniu, osiągnięcia szkolne, integracja szkolna, samoocena własnych uczuć w sytuacji mówienia w różnych kontekstach, terapia logopedyczna i podsumowanie. W dalszej części podjęto próbę syntezy przekrojowej wszystkich opisanych studiów przypadków, aby sprawdzić, czy rysują się pewne wspólne tendencje, które mogą być istotne dla lepszego rozumienia sytuacji szkolnej badanych uczniów. Rozważania nad podejmowanym w monografii zagadnieniem zamyka zakończenie z opisem możliwych implikacji wyników badań w kontekście praktyki edukacyjnej oraz dalszych inicjatyw badawczych w polu problemowym.

*Co jest ważniejsze: droga czy cel? – chciała wiedzieć Wielka Panda
– Towarzystwo w podróży – odparł Mały Smok*

James Norbury, *Wielka Panda i Mały Smok*, 2021

Chciałabym jeszcze wyrazić wdzięczność wszystkim, którzy przyczynili się do zgromadzenia tak obszernego materiału badawczego i powstania tej monografii. Dziękuję Dyrektorom szkół za zgodę na realizację badań na terenie zarządzanych przez nich placówek, Nauczycielom i Rodzicom, którzy udzielili wywiadów, a przede wszystkim Uczniom, którzy wypełniali kolejne kwestionariusze i testy.

Serdeczne podziękowania kieruję w stronę prof. dr hab. Iwony Chrzanowskiej, której wiedza merytoryczna i doświadczenie były nieocenionym wsparciem w trakcie naukowych poszukiwań.

Dziękuję prof. dr hab. Grażynie Krasowicz-Kupis oraz dr hab. Dorocie Podgórskiej-Jachnik, prof. UŁ, za cenne wskazówki, które pozwoliły ulepszyć monografię.

Na zakończenie chcę szczególnie podziękować mojej Rodzinie, Przyjaciołom, a zwłaszcza Zygmuntowi i Żanecie – tym wszystkim bliskim osobom, które towarzyszą mi w naukowej podróży, za bezwarunkowe wsparcie i konsekwentne przypominanie, że każdy krok naprzód jest wart więcej niż perfekcja.