

ДИСКУСИОННИ АСПЕКТИ НА ВЗАИМОВРЪЗКАТА МЕЖДУ НАРУШЕНИЯТА НА УСТНИЯ И НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК

Цветанка Ценова

Резюме: Статията представлява теоретичен анализ, чрез който се търсят отговори на често поставяни въпроси в съвременната теория и практика във връзка с дислексията на развитието. На обсъждане се поставя проблемът за степенята на корелация между специфичните езикови нарушения и дислексията като етиология и прояви, за ранните нарушения на устния език в ролята им на предиктор за поява на дислексия, за спецификата и възрастовата динамика на тези нарушения. Стига се до извод за силна, но не абсолютна взаимовръзка между нарушенията на устния език и тези на писмения и се изтъква нейното значение за диагностиката и терапията в логопедията и сродните ѝ науки.

Ключови думи: устен и писмен език, специфични езикови нарушения, дислексия на развитието, предиктори за дислексия

DISCUSSION ASPECTS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORAL AND WRITTEN LANGUAGE DISORDERS

Tsvetanka Tsenova

Abstract: The current article offers a theoretical analysis which seeks to provide answers to some topical and widely discussed issues in the contemporary theory and practice in the sphere of developmental dyslexia. It discusses the following issues: the degree of correlation between specific language disorders and dyslexia in terms of etiology, signs and symptoms; the early disorders of oral language as predictors of dyslexia emergence; the specifics and age dynamics of these disorders. The conclusion is made that a strong, yet not absolute, interrelation exists between oral and written language disorders and its impact over the diagnostics and therapy in speech therapy and related sciences.

Keywords: oral and written language, specific language impairment, developmental dyslexia, predictors of dyslexia

ВЪВЕДЕНИЕ

Проблемът за взаимовръзката между устния и писмения език е един от най-сложните, а напоследък и най-често проучваните в контекста на теорията за дислексията на развитието. Тази първична форма на нарушенията на писмения език, срещаща се при деца в психофизическа норма, е известна и под названието *специфична дислексия* (или накратко дислексия). Търсенето на корелация между нарушенията на устния език и тези на писмения е довело до създаването на теория, обясняваща дефицитите в овладяването на писмения език като продължение на дефицитите в говоримия (устния) език. По тази теза се водят дискусии и се поставят редица въпроси, които не са намерили досега еднозначен отговор.

В зависимост от онтогенетичните срокове, в които се развива детският език, се отделят две популации сред децата – т. нар. „ранни говорители“ и „късни говори-тели“ (Stoyanova, 2006). Разкриват се и различни стилове на овладяване на езика – референциален и експресивен, като първият е представен главно от „ранни говорители“, а вторият – главно от „късни говори-тели“. Данните сочат сред „късните говорители“ усвояване на по-малко съществителни измежду първите 50 думи, ограничено лексикално вариране, по-малко прилагателни, по-често използване на псевдодуми, по-бавно натрупване на речников запас и др. За логопедията интерес представляват предимно децата от втората категория – „късните говорители“, от чийто състав по-късно произлизат множество случаи на дислексия на развитието. В нашето съвремие дислексията на развитието се интерпретира като проблеми не само с четенето, но и с писането (понякога и с математическите умения – Asenova, 2009: 218), които се проявяват след постъпването на детето в училище и постепенно оказват негативно влияние върху целия процес на учене. Ето защо в рамките на социално-педагогическия модел специфичната дислексия се разглежда като специфични нарушения на способността за учене (Matanova, 2001).

Историята на изучаването на дислексията и хронологията в създаването на теории за нейния произход свидетелстват, че до 70-те години на XX в. тя е определяна главно като визуално-перцептивно и/или слухово-перцептивно нарушение. По това време англоезичната логопедия претърпява голяма промяна: в нея мощно навлиза лингвистично-поведенческият подход към комуникативните нарушения, които започват да се интерпретират от позицията на лингвистични концепции. От тази теоретична гледна точка специфичната дислексия е дефинирана като езиково нарушение (Wilsenach, 2006). Оттогава се слага и началото на търсене на връзка между нарушенията на устния език при деца в норма – *specific language impairment* (SLI – специфично езиково нарушение), добило популярност у нас като *специфични езикови нарушения*, и специфичната дислексия.

Според Leonard (1998) приблизително пет процента от всички деца са родени със специфично нарушение на езика, като момчетата са засегнати три пъти повече от момичетата. У нас това нарушение е много популярно под названието алалия – моторна и сензорна, привнесено от руската логопедия (Volkova, Shahovskaya, 2000). Названието е възникнало в рамките на медицинския теоретичен модел по аналогия с придобитата езикова патология – моторна и сензорна афазия. Терминът се използва, въпреки че има възражения срещу това, неврологичните модели на афазията при възрастните да се прилагат към недоразвитие на езика при децата (Yovanovich-Simich, 2008). При този подход не се отчитат различията между мозъка на децата и на възрастните, тъй и съвременната невропсихология не обяснява езиковите нарушения с моторни (праксисни) или сензорни (гнозисни) разстройства, а ги разглежда като нарушения на висшето символно равнище на езикова преработка (Mavlov, 2005).

Специфичното нарушение на езика се проявява в определени разновидности, поради което някои автори предпочитат терминът да се употребява в множествено число. Тези нарушения се дефинират чрез изключването на причините, които могат да са основа за появата им. Leonard (1998) ги определя като значителни нарушения на говоримия език, но без очевидно съпътстващо състояние от типа на умствена изостаналост, неврологично увреждане или увреждане на слуха. Weatherby също изтъква, че специфичните езикови нарушения не се отдават на когнитивни (интелектуални), моторни, сензорни или социоемоционални фактори (по Anderson, Shames, 2006). Тъй като тези нарушения не могат да се обяснят чрез действието на друга патология, също като дислексията на развитие, те се приемат за първично по произход състояние и се назовават „специфични“.

Във връзка с въпроса за корелацията между специфичните езикови нарушения и специфичната дислексия, в съвременната наука се поставят няколко основни и често дискутирани въпроси, чиито отговори се търсят нататък на посочената на страниците литература.

МОЖЕ ЛИ СПЕЦИФИЧНИТЕ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ДА БЪДАТ ПРИЧИНА ЗА СПЕЦИФИЧНА ДИСЛЕКСИЯ?

Този въпрос занимава умовете на изследователите отдавна. Логическото му основание е ясно: щом писменият език е надстройка и продължение на устния със символно-знакови средства, ако в базата (устния език) има дефицит, то той неминуемо влияе върху изграждането на надстройката (писмения език). В последните десетилетия в тази област е събран значителен теоретичен и емпиричен материал.

Началото на проучванията на този въпрос е сложено още през 70-те години на XX в. чрез изследвания на устния език на дислексици. Denckla

(1972), Denckla и Rudel (1976) разкриват недостатъчност в говоримия език при над половината от изследваните от тях ученици с дислексия. Тъй като е доказана и по-бавна скорост на назоваване, тогава е направено заключението, че скоростта на назоваване е лингвистична по характер способност. По-късно този възглед е изоставен, но за авторите остава безспорна взаимовръзката между ранната когнитивно-лингвистична недостатъчност и появата на дислексия. Впоследствие тя е потвърдена както в наблюденията в практиката, така и в множество проучвания. Следва да се отбележи едно изследване, направено много по-късно – на McArthur и Hogben (2001), с което също е установено, че 50% от дислексиците имат нарушения на устния език, които отговарят на дефиницията за специфични езикови нарушения.

За много от специалистите по логопедия тезата за взаимовръзка между специфичните езикови нарушения и специфичната дислексия е безспорна. Убеждението идва от наблюденията в практиката, показващи, че има голяма група деца с нарушен писмен език, при които са налице нарушения и на устния език, и те основателно се приемат като първопричина за тази патология. Трябва да се отбележи обаче, че такива находки не се откриват във всички случаи на дислексия, което се обяснява с мултифакторната ѝ генеза. В контекста на проблема за произхода на дислексията са създадени многобройни хипотези с претенции за адекватност, но нито една не оспорва концепцията за нарушенията на устния език като основа за нарушения на писмения, която остава една от най-широко приеманите.

МОЖЕ ЛИ РАННИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УСТНИЯ ЕЗИК ДА БЪДАТ СИГУРЕН ПРЕДИКТОР ЗА ПО-КЪСНИ НАРУШЕНИЯ НА ПИСМЕНИЯ?

След като науката е получила сериозни доказателства за взаимовръзка между специфичните езикови нарушения и специфичната дислексия, естествено се поставя въпросът доколко наличието на първия вид патология може да има предсказваща роля за появата на втория. Разкриването на подобен предиктор в предучилищна възраст и мерките за своевременно компенсирание на езиковия дефицит преди постъпването на детето в училище могат да помогнат много за смекчаване на последствията върху овладяването на четенето и писането. На това поле се откриват много разработки, които убедително водят към положителен отговор на поставения въпрос.

Scarborough (1990) установява, че 65% от малките деца с риск към дислексия се диагностицират като дислексици на 8-годишна възраст. Изследването разкрива, че тези деца са имали ред граматични трудности в предучилищна възраст, които са се променяли през цялото време на

израстването им. На 30-месечна възраст са имали ниво на речников запас, подобно на това при деца без нарушения, но са показвали ограничени синтактични познания и са допускали повече фонемни грешки. Между 36 и 42 месеца техните синтактични трудности не са били преодолени, но лексикалните им умения са били на по-високо ниво на развитие. На 60 месеца те са показвали недостатъци във фонологичната осведоменост и познаването на буквите, а синтактичните им трудности вече не са били ясно видими. Scarborough прави извода, че състоянието на граматиката като предиктор за дислексия е неоснователно подценявано и че синтактичните умения в предучилищна възраст са най-надеждният предиктор.

Предикторите за поява на дислексия изследват и Galagher et al. (2000) при 63 рискови деца на възраст 45-68 месеца. Те установяват, че почти половината от тях по-късно срещат трудности в първите си стъпки към грамотността. Ретроспективен анализ разкрива леко изоставане във всички аспекти на говоримия им език. Езиковият фактор, изследван с дължината на изреченията като мерило за владението на синтаксиса, и познаването на буквите показват различия с контролната група – рисковите деца имат по-къси изречения и познават по-малко букви на 45-месечна възраст. Други изследвания дават още сведения в тази насока. Luutinen et al. (2001) намират, че децата в риск генерират значително по-къси изречения на 2-годишна възраст, и доказват, че същите деца в предучилищна възраст имат по-слаба чувствителност към съгласуването между съществителни и глаголи.

Landerl et al. (2013) търсят доколко фонологичното познание, бързото автоматизирано назоваване, вербалната краткосрочна/работна памет и общата езикова способност са предиктори за дислексия и каква е тяхната връзка с правописната сложност на езика. Това е в контекста на една от хипотезите за зависимост на появата на дислексията от специфичните характеристики на писмената система, която децата усвояват. Изследвани са деца с дислексия (1114) и без такава (1138), говорещи шест различни езика (финландски, унгарски, немски, холандски, френски, английски) с различна правописна сложност. Стига се до извода, че всички гореспоменати фактори имат предикторна стойност и че правописната сложност на езика има значение, като по-голямата сложност може да изостря някои симптоми на дислексията.

Значението на ранния езиков дефицит като предиктор е доказано в изследване на Thomson et al. (2015). Те проследяват деца с висок риск към дислексия в предучилищна възраст, като ги оценяват първоначално на възраст три години и шест месеца и след това през приблизително едногодишни интервали от време. Децата са тествани със задачи за когнитивни, езикови и двигателни умения. Те са разпределени в три групи: деца с наследствен риск към дислексия, деца с нарушения на речта

и езиковото развитие, констатирани на три и половина години, и деца в контролна група, считани за обикновено развиващи се. На осем годишна възраст всички деца са определени като „дислексични“ или „недислексични“. Резултатите показват, че в предучилищна възраст семейно-рисковият статус (наследствеността) е по-силен предиктор за появата на дислексия от нарушенията на езика. В тази възраст значение имат и следните допълнителни предиктори: познаването на буквите, фонологичното осъзнаване, бързото автоматизирано назоваване и моторните умения. В момента на постъпване в училище езиковите умения обаче стават значим предиктор, двигателните също донякъде увеличават прогностичната си стойност. Авторите стигат до заключението, че децата с нарушения на устния език при постъпване в училище са изложени на висок риск към дислексия. В началото на училищния период най-важният предвестник на дислексията според тях са езиковите нарушения, а в предучилищна възраст сигурният предвестник е семейната анамнеза за дислексия.

От анализа дотук се стига до заключението, че непълноценното езиково развитие на детето в предучилищна възраст безспорно играе ролята на предиктор за предстоящи училищни затруднения.

ВЪЗМОЖНО ЛИ Е СПЕЦИФИЧНИТЕ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ДА БЪДАТ ПРЕОДОЛЕНИ ПРЕДИ ПОСТЪПВАНЕТО НА ДЕТЕТО В УЧИЛИЩЕ?

На този въпрос също се отделя внимание, особено с оглед на неговата практическа значимост. Тъй като в логопедичната практика има утвърдени, добре работещи модели за работа с децата със специфични езикови нарушения, от логопедична гледна точка се смята, че при своевременно и добре организирани занимания е възможно езиковият дефицит да бъде компенсиран още в горната предучилищна възраст до задоволителна степен, която да позволява детето да не среща затруднения в овладяването на писмения език след постъпването в училище. Но това също е дискусийна тема.

Има доказателства, че част от децата със специфични езикови нарушения преодоляват езиковите проблеми в детството, докато при други симптомите са устойчиви, проявяват се и в юношеството. Bishop и Edmundson (1987) установяват, че от 68 деца със специфични езикови нарушения на 4-годишна възраст 56% имат такива нарушения и на възраст 5,6 и 8,6 години. Johnson et al. (1999) докладват, че 73% от децата в предучилищна възраст с такива нарушения демонстрират разстройства на езика дори до 19-годишна възраст.

Заключението е, че специфичните езикови нарушения търпят подобрение, но невинаги могат да бъдат преодоляни преди началото на училищното обучение, макар децата в тази категория да имат

типично умствено развитие. Тъй като нарушенията не са постоянни, а търпят положителна динамика, тя трябва да се вземе предвид при оценяване равнището на развитие на езиковата способност като предиктор за предстоящи затруднения в овладяването на четенето и писането. Характеристиките на този предиктор не са еднакви при 5-6-годишно дете и при дете на 7-8 години. Второто дете, вече ученик, ако в по-ранната си възраст не е било разкрито като рисково към дислексия, е останало необгърижено. Към него системата много често пристъпва като към ученик и полага усилия да му се окаже помощ в ограмотяването, без да се държи сметка, че ако първо не се преодолее дефицитът в устния език, е твърде смело да се очаква напредък в овладяването на писмения. Оттук следва необходимостта от проучване спецификата на езиковата недостатъчност в двата възрастови периода – предучилищен и начално-училищен, и опитът за тяхното разграничаване.

КАКВО ПРЕДСТАВЛЯВАТ НАРУШЕНИЯТА НА УСТНИЯ ЕЗИК В ПРЕДУЧИЛИЩНА И В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ?

Диагностицирането на специфичните езикови нарушения в предучилищна възраст по принцип не е трудно, тъй като продукцията на засегнатите деца в такива случаи се отличава със силен аграматизъм и разстроена артикулация. Езиковите умения на детето напомнят тези на по-малко дете, тоест „бебешката реч“, и това е предпоставка за верни заключения дори без целенасочено тестване. В продукцията на такова дете се регистрират по-къси изречения, непълни (с пропуснати думи) и изречения с неправилен словоред. При езици с по-сложна морфология като българския се наблюдават както синтактични, така и многобройни морфологични нарушения, които са показателни за изоставане – например липса на съгласуваност по род и число, неправилна употреба или липса на представки и окончания и др. В активния речник се забелязва дифузна употреба на някои думи: например с думата нож се означава както *нож*, така и *ножица*, *режа*. Речта на детето се характеризира с неправилно произнасяне на фонемите, особено на онтогенетично по-късните, с по-сложни артикулационни пози.

Всичко това като цяло отсъства след 6-7-годишна възраст, което не винаги означава, че езиковата недостатъчност е напълно преодоляна. Тя е различна на тази възраст, а нейното естество е проучено и описано при дислексия от редица изследователи (Denckla, 1972; Matanova, 2001; Matanova, 2003). Детето с дислексия на развитието използва речник, характерен за по-малките деца, в активната му реч липсват абстрактни понятия, малко са антонимите и особено синонимите, синтактичните и морфологичните модели са бедни. Дефицит се забелязва особено когато един предмет трябва да се назове с няколко думи (тоест при синонимите):

повечето дислексии имат проблем в използването на повече от едно значение на думата – феномен, типичен за по-малките деца в предучилищна възраст (2-5 г.), чиито когнитивни възможности са ограничени. Възможно е и произношението, макар да е усъвършенствано, да не отговаря на възрастовия стандарт. Дислексията не могат бързо да назовават предметите и действията, нарисувани на картини, цветовете, буквите от азбуката, дните на седмицата. Понякога се затрудняват в разбирането на абстрактни понятия и по-сложни граматически конструкции. Деца допускат, макар и несистемно, неправилна употреба на местоимения, предлози, частици, съюзи: те се изпускат или разменят, което показва, че не се разбират правилно. Съставянето на изречения и разкази също представлява трудност за дислексията, както и отделянето на частите на изречението, композирането на сложни изречения. Изреченията може да са неясни, смислово объркани и много дълги или прекалено кратки и непълни. Разказите и преразказите се отличават с непоследователност, излишни повторения, пропуски на съществени детайли.

Изследване на Loginova и Eletskaia (2006) доказва, че при децата с трудности в овладяването на писмения език се открива дефицит и в устния, и дава описание на дефицита. Тествани са 89 ученици от V клас на масовото училище на възраст 10-11 г. с лоши правописни умения и 34 с добри умения за писане в същата възраст и етап на обучение. Оценени са обемът и качествата на номинативния речник чрез задачи за назоваване на действия към показан предмет, подбор на синоними и антоними, обяснение на преносни значения, различаване на съществителни, глаголи и прилагателни. На оценка се подлага и граматичната компетентност. Разкриват се многобройни, груби, количествени и качествени нарушения във всички аспекти. Учениците с нарушения на писането рядко употребяват абстрактни и думи с емоционална окраска. При избора на понятия се ръководят от външни, несъществени белези. Правят се много грешки в назоваването на действия, свързани с определени предмети, като ползват реално несъществуващи словоформи (*морюет* вместо *плава*; *творциът*, *творчиът* вместо *творитъ*, звукоподражание *му-му* или *мукает*, *мумучиът* вместо *мучиът*). Някои грешки са напълно нелепи (*мореплавателъ* – *море*; *водителъ* – *вод*) и показват, че децата не успяват да образуват производни думи. Трудно подбират думи определения, особено към непредметни съществителни. Дори към предметни се случва да използват неологизми вместо определения (*ночъ* – *ночка*). Вместо антоними подбират синоними (*печалъ* – *грусть*) или образуват неправилни антонимни форми (*мириътъся* – *не мириътъся*). Думите обясняват примитивно, само от собствен опит. Често смесват прилагателни със съществителни и с глаголи, глаголи и съществителни. Затрудняват се в употребата на предлозите и падежите, в съгласуването между съществително и

числително, създават атипични граматични конструкции. Тези и други подобни грешки не се срещат в контролната група.

Литературата дава основание да се заключи, че езиковата недостатъчност при учениците с дислексия в начална училищна възраст има собствена специфика, която може да се установи само с по-задълбочено изследване, насочено към разкриване на конкретните ѝ характеристики. Редуцирането и изменчивостта на тази недостатъчност във времето я правят по-дискретна и по-трудно доказуема в по-горната възраст. Нейното познаване е важно с оглед следването на добра практика, която задължава логопеда да оцени адекватно състоянието на устния език при съмнение за дислексия и логопедичната работа да не започва директно с въздействия над писмения език, каквато грешка често се наблюдава, а с въздействия върху устния език като основа на писмения.

МОЖЕ ЛИ СПЕЦИФИЧНИТЕ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ И СПЕЦИФИЧНАТА ДИСЛЕКСИЯ ДА СЕ ПРИЕМАТ ЗА ЕДНА ПАТОЛОГИЯ С ДВЕ РАЗЛИЧНИ ВЪЗРАСТОВИ ПРОЯВИ?

Статусът на говоримия език на много от дислексиците очевидно показва остатъци от ранен езиков дефицит, предимно от експресивен тип, съчетан с лек дефицит в разбирането. Това е главният аргумент в основата на тезата, че нарушенията на устния и нарушенията на писмения език представляват една патология с различни прояви в предучилищна и в начална училищна възраст.

Wilsenach (2006) пише, че откакто специфичните езикови нарушения и специфичната дислексия се разполагат в континуума на езиковата патология, дислексията се разглежда като вид езиково нарушение, в основата на което доминират разстройствата във фонологичния компонент на езика. Тя се приема за по-късен резултат от компенсиранието до известна степен нарушения на устния език. Двата синдрома често се интерпретират като различни прояви на един и същ езиков проблем, различаващ се основно по особеностите, с които се демонстрира на различни етапи от детското развитие. Днес това разбиране се потвърждава в появата на термина *нарушения в овладяването на езика* (language learning impairment), използван за случаите на нарушения и на говоримия, и на писмения език. Някои изследователи, според Wilsenach, дори пледират двете нарушения да се третират като единен синдром.

Не всички споделят това мнение. Bishop & Snowling (2004) изтъкват, че не са изяснени клиничните варианти на синдрома. Те обръщат внимание на това, че е проучен фонологичният дефицит, срещан при специфична дислексия и при специфични езикови нарушения, но се пропуска фактът, че при децата със специфични езикови нарушения се добавят много синтактични и някои семантични трудности. Според Bishop и Snowling

не е дооценена ролята, която синтаксисът и семантиката изграят в овладяването на четенето и писането, и привеждат следните аргументи в полза на запазване дистанцията между специфичната дислексия и специфичните езикови нарушения:

1. Нарушения, които изглеждат еднакви или сходни на поведенческо ниво, може да произтичат от различни причини. Поведенческите им признаци може да се препокриват, но това не означава, че нарушенията трябва да се приемат за качествено еднакви.
2. Нефонологичните аспекти на езика имат важна роля в ограмотяването. Децата със специфични езикови нарушения имат същия фонологичен дефицит, който традиционно се счита за признак на дислексия и фактор за появата ѝ, но те имат и значителна недостатъчност в синтаксиса и семантиката, която оказва допълнителен ефект върху ограмотяването. Детайлният анализ на овладяването на грамотността от децата със специфични езикови нарушения показва често, че четивните им проблеми се различават от тези, които изпитват „класическите“ дислексии – затрудненото разбиране на писмен материал изглежда по-присъщо на специфичните езикови нарушения, отколкото на специфичната дислексия. Децата със специфични езикови нарушения освен това изглежда имат по-лошо разбиране на езика в сравнение с „класическите“ дислексии.
3. Изследванията на невробиологичната и етиологичната основа на двете нарушения не насърчават обединяването им в единен синдром. Изследванията на мозъка с изобразителни техники понякога водят до нееднозначни резултати. Някои доказват например, че нормалната асиметрия на планум темпорале е намалена или променена и при двете нарушения, но други не го доказват. Генетичните изследвания установяват, че и двете носят наследствен характер, но не разкриват дали синтактичната и семантичната недостатъчност, срещана и при двете, са наследствени.

Bishop & Snowling (2004) стигат до заключението, че макар двата синдрома да изглеждат удобно свързани, връзката между тях не е доказана.

Това становище се потвърждава в разработката на Wilsenach (2006). Тя изследва 250 деца в предучилищна възраст от три групи: в риск към дислексия, със специфично езиково нарушение и без нарушения. Групата на децата в риск е формирана на базата на семейна анамнеза за дислексия при родител и/или при брат/сестра. Резултатите недвусмислено показват проблеми в перцепцията и продукцията на морфосинтактични структури при голяма част деца в рисковата група, свидетелстващи за ограничен капацитет на лингвистичната преработка. Същите проблеми обаче са

значително по-изразени при децата със специфични езикови нарушения: те срещат по-големи трудности при решаване на лингвистични задачи. На теста за проверка на вербалната работна памет чрез повторение на псевдодуми тези деца се представят по-зле, отколкото на теста за повторение на цифрови редици. По тези показатели техните резултати са по-лоши, отколкото на децата в риск към дислексия.

Wilsenach (нак там) стига и до други заключения: 1. не всички, а част от децата в риск към дислексия (около половината) има вероятност да се проявят по-късно като дислексици; 2. неспособността за разграничаване на добре и зле оформени морфосинтактични структури е възможен предиктор за поява на специфична дислексия. В извод, изследването не подкрепя тезата, че специфичната дислексия и специфичните езикови нарушения са единен синдром.

Изследване на Rispen & Been (2007) води до подобни изводи. Те проучват връзката между специфична дислексия и специфични езикови нарушения с допускането за общ източник на дефицита в морфосинтактичните умения. Изследвани са 17 деца с дислексия, 11 със специфично езиково нарушение и 17 без нарушения на възраст между 101 и 104 месеца. Анализирани са съгласуването между глагол и съществително, фонологичното познание и умението за повтаряне на псевдодуми. Намерена е корелация между повторението на псевдодуми и съгласуването между глагол и съществително, която доказва, че дефицитът във фонологичната преработка рефлектира върху морфосинтактичните умения (интересно доказателство в полза на взаимовръзката между компонентите на езика). Установява се също така, че децата от двете експериментални групи като цяло имат по-лоши постижения от тези в контролната група. Резултатите показват известни сходства между двете експериментални групи, но качественият анализ разкрива превъзходство на групата на дислексиците над тази със специфични езикови нарушения в някои отношения, както и различия в грешките, допускани от едните и от другите деца, които според изследователите произтичат от различия във фонологичната работна памет.

Литературният анализ позволява да се обобщи, че има определени различия между децата от двете категории нарушения и те не трябва прибързано да се смятат за една патология с различни възрастови прояви. Между тях е доказана относителна, а не абсолютна взаимовръзка. Косвено следва и изводът, че не при всички, а само при част от дислексиците в основата на нарушената способност за четене и писане лежи патология на устния език. При друга част е възможно дислексията да се появи без нейното присъствие в предучилищното детство, на базата на други дефицити, между които най-подчертано изтъквани са тези във фонемния и в зрителния гнозис.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прегледът на литературата и на научните изследвания води убедително към извода, че нарушенията на говоримия език, присъщи на част от децата с типично развитие в предучилищна възраст (специфични езикови нарушения), са в ясно очертана взаимовръзка с по-късно проявяващите се нарушения на писмения език (специфична дислексия). При деца с нарушен устен език определено може да се очаква впоследствие да се появят нарушения на четенето, писането, смятането, следователно нарушенията на устния език са сигурен предиктор за дислексия на развитието, при това не само фонологичните, а и граматичните им аспекти (морфологични и синтактични). Идентифицирането на този предиктор изисква много добро познаване на неговата възрастова динамика, а в това отношение е необходимо да се натрупат повече сравнителни изследвания, които да надградят наблюденията. От това зависи диагностичните и корекционно-терапевтичните въздействия да станат по-целенасочено свързани със спецификата на езиковите нарушения в двата възрастови периода – предучилищен и начално-училищен.

Литературата дава доказателства и за това, че нарушенията на устния език се срещат при голяма част, но не при всички случаи на дислексия. Следователно взаимовръзката между нарушенията на устния и на писмения език не е абсолютна, макар да е силна. Явно специфичните езикови нарушения са една много съществена причина за появата на дислексия на развитието, но тя не е единствена, а е част от комплекс причини. Това обаче не отменя необходимостта от проверка на състоянието на устния език при всички ученици със съмнение за дислексия; обратно, проверката е задължителна, както и предварителната работа по преодоляване на дефицита в устния език. Ако той бъде доказан, това трябва да се счита за индикатор, че по-ранните езикови нарушения са водеща причина за училищните затруднения на детето. От такава позиция, съответно, следва да се организира логопедичната работа.

Проучването не дава възможност да се прецени дали при всички случаи на специфични езикови нарушения, констатирани в предучилищна възраст, по-късно се появява дислексия. Много е вероятно отговорът да е отрицателен, поне това показват наблюденията над деца, които са сред по-леките и своевременно терапевтирани случаи. В този аспект също са необходими още изследвания и научни доказателства, а на този етап подобни примери, както и аргументите на определени изследователи (Bishop & Snowling, 2004; Rispen & Veep, 2007) налагат заключението, че няма достатъчно основание специфичните езикови нарушения и специфичната дислексия да се приемат за един синдром. Взаимовръзката помежду им трябва да се има предвид и в диагностиката, и в терапията, но от нозологична гледна точка следва да се запази тенденцията да се разглеждат като две самостоятелни единици.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Anderson, N. & Shames, G. (2006). *Human Communication Disorders: An Introduction* (7th Edition). Boston: The Allyn & Bacon.
- Asenova, I. (2009): Асенова, И. (2009). Невропсихология. Благоевград: Санин – Н и Н. [Asenova, I. (2009). *Nevropsihologiya*, Blagoevgrad: Sanin – N & N.].
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V. M & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-866.
- Denckla, M. (1972). Clinical syndromes in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 401-406.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Rapid „automized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471-479.
- Galagher, D., Ftith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 203-213.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., Brownlie, E. B., Douglas, L., Taback, N., Lam, I. & Wang, M. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 744-760.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppanen, P., Lohvansuu, K. ... Schulte-Korne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54:6, 686-694. Retrieved April 10, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcpp.12029>
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved April 29 2020, from <https://mitpress.mit.edu/books/children-specific-language-impairment>
- Loginova, E. A. & Eletskaia, O. V. (2006): Логинаова, Е. А., О. В. Елецкая, (2006). Состояние лексико-грамматических компонентов речи у дошкольников с дисграфией. *Логопедия*, 4 (14), 22-28. [Loginova, E. A. & Eletskaia, O. V. (2006). Sostoianie leksiko-grammaticheskikh komponentov rechi u doskolnikov s dizortografiyey. *Logopediya*, 4 (14), 22-28].
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Laakso, M-L., Leinonen, S. ... Viholainen, H. (2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology*, 20 (2):535-554.
- McArthur, G. M. & Hogben, J. H. (2001). Auditory backward recognition masking in children with a specific language impairment and children with a specific reading disability. *Journal of Acoustical Society of America*, 109, 1092-1100.
- Matanova, V. (2001): Матанова, В. (2001). Дислексия. София: Софи Р. [Matanova, V. (2001). *Disleksiya*. Sofiya: Sofi R.].

- Matanova, V. (2003): Матанова, В. (2003). Психология на аномалното развитие. София: Софи Р. [Matanova, V. (2003). Psihologiya na anomalното razvitiе. Sofiya: Sofi R.].
- Mavlov, L. (2005). Мавлов, Л. (2005). Алекси и аграфии. София: Ромел. [Mavlov, L. (2005). Aleksii i agrafii. Sofiya: Romel.].
- Rispens, J. & Been, P. (2007). Subject-verb agreement and phonological processing in developmental dyslexia and specific language impairment. *Journal of Language and Communication Disorders*, 3, (42), 293-305.
- Stoianova, Yu. (2006): Стоянова, Ю. (2006). Психолингвистични изследвания. София: Веда Словена – ЖГ. [Stoianova, Yu. (2006). Psiholingvistichni izsledvaniya. Sofiya: Veda Slovena – Zh G.].
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J. Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 56, Issue 9. Retrieved April 12, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12412>
- Volkova, L. S. & Shahovskaya, S. N. (2000): Волкова, Л. С., С. Н. Шаховская, (2000). Логопедия. Москва: Просвещение. [Volkova, L. S. & Shahovskaya, S. N. (2000). Logopediya. Moskva: Prosveshtenie.].
- Wilsenach, C. (2006). Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment /SLI/ – Doctoral dissertation. Utrecht University (Netherlands). Retrieved April 12 2020, from https://www.lotpublications.nl/Documents/128_fulltext.pdf
- Yovanovich-Simich, N. (2008): Йованович-Сумич, Н. (2008). Развитие на терминологията за езикови нарушения. Съвременни тенденции в специално-педагогическата и логопедичната терминология, под ред. на Попзлатева, Ц. и др. София: Веда Словена – ЖГ, 189-194. [Yovanovich-Simich, N. (2008). Razvitiе na terminologiyata za ezikovi narusheniya. Savremenni tendentsii v spetsialno-pedagogicheskata i logopedichnata terminologiya. Popzlateva, Ts. et al. (Eds.). Sofiya: Veda Slovena- ZhG.].

За автора:

проф. д-р Цветанка Ценова

СУ „Св. Кл. Охридски“, ФНОИ, Катедра Специална педагогика и логопедия“

Контакт: адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А

E-mail: ccenova@uni-sofia.bg

Научни интереси: комуникативните нарушения на развитието – артикулационни, езикови (на устния и на писмения език).

Публикации: 8 книги в областта на логопедията и над 120 други публикации.

About the author:

Prof. Tsvetanka Tsenova, Dsc

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education and Speech Therapy

Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd

E-mail: ccenova@uni-sofia.bg

Research interests: developmental communication disorders – articulation and language (oral and written).