

## РАННА ДИАГНОСТИКА НА ДЕТСКОТО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ И ПРЕВЕНЦИЯ НА НАРУШЕНИЯТА НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК

Теодора Яръмова, Цветанка Ценова

**Резюме:** Със статията се прави опит за обобщение на резултати от изследване, които сочат възможността ненормативните прояви във функционирането на устния език в горна предучилищна възраст да са надежден предиктор с прогностична стойност за бъдещи затруднения в овладяването на писмения език. Проучване на устния език на 100 деца във възрастта 6-7 години показва водещата предикативна роля на експресивния езиков дефицит. Проспективната оценка на езиковото развитие и разпознаването още в предучилищна възраст на предикторите, сочещи бъдещи затруднения при ограмотяване, са необходими условия за превенция, своевременно лечение и намаляване проявите на специфичните нарушения на писмения език и ученето.

**Ключови думи:** ранна диагностика, специфични езикови нарушения, предиктори, дислексия на развитието, превенция

## EARLY DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT AND PREVENTION OF SPELLING AND READING DISORDERS

Teodora Yarmova, Tsvetanka Tsenova

**Abstract:** The article attempts to summarize the results of research that indicate the possibility of non-normative manifestations in the functioning of oral language in upper preschool age to be a reliable predictor with prognostic value for future difficulties in mastering written language. A study of the oral language of 100 children aged 6-7 years shows the leading predictive role of expressive language deficit. The prospective assessment of language development and the recognition of predictors indicating future difficulties in literacy at pre-school age are necessary conditions for prevention, timely therapy and reduction of the manifestations of specific disorders of written language and learning.

**Keywords:** early diagnostics, specific language impairment, predictors, developmental dyslexia, prevention

## УВОД

Проблемът с отсъствието на общоприета методология за оценка на езиковите и говорни нарушения продължава да е актуален в българската логопедична практика. В световен мащаб стандартизираните тестове в тази насока намират все по-широко приложение. В България езиковото развитие на децата в предучилищна възраст се изследва посредством процедури, чрез които се установява състоянието на перцепцията на основните сетива, когницията, нивото на езиково разбиране и на езиковото генериране. Проучват се: възприятията на детето; способността му да сравнява признаци на предмети; осъзнаването на прости вербални инструкции и сложни линейни (логико-граматични) конструкции; лингвистичните му умения по отношение на фонематични възприятия, фонологична компетентност, езиково разбиране и речева изява.

У голям брой деца в детската градина се наблюдават сходни лингвистични дефицити, които по-късно рефлектират върху овладяването на четенето и писането, а при някои деца – и върху математическата способност. Своевременното идентифициране на тези проблеми би дало възможност да се вземат мерки, които да намалят нежеланите последици върху училищното развитие. Според Hessler (2001) почти половината от всички ученици със специални образователни потребности се числят към групата на специфичните нарушения на способността за учене. Възниква въпросът дали този етикет всъщност не е резултат от грешни диагностични критерии, недостатъци във функционалната оценка на образователните потребности, или закъсняло разпознаване на проблема.

Във връзка с нарасналия в България брой ученици, диагностицирани със специфични нарушения на писмения език, и тенденцията тези нарушения да се установяват едва след началното ограмотяване, авторът на настоящата статия прави опит да обобщи резултатите от собствено изследване, които сочат възможността дефицитите в устния език в горна предучилищна възраст да са надеждни предиктори със силна прогностична стойност за бъдещи затруднения в овладяването на умения за четене, писане, смятане. Ранното идентифициране на проявите от този род позволява ранни интервенции и предполага своевременно, ефективно логопедично въздействие с цел намаляване на риска и превенция на дислексия на развитието.

## ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ

Според ASHA (American Speech Language Hearing Association) специфичните езикови нарушения засягат 7% от децата (Deuster et al., 2008), а по данни на Schumacher et al. (2007) нарушенията в овладяването на писмения език в световен мащаб са с честота 5-12%. Според изследване на Tsenova (2011) честота на разпространение на специфичната дислексия в България

сред учениците във втори, трети и четвърти клас е 7,8%. Todorova (2013) твърди, че около 7% от детската популация (без да уточнява възрастовия диапазон) в нашата страна демонстрира дислексия. В голямата си част научните изследвания показват превес на мъжкия пол сред засегнатите от нарушението. Съгласно проучванията на Rutter et al. (2004) има различни данни от множество изследвания за представителството на двата пола, които показват, че съотношението момчета/момичета варира в границите от 1,5:1 до 3:1.

Дислексията на развитието е наследствено разстройство с мултифакторна генеза, резултат от комплексното действие на множество рискови фактори, чийто фокус на влияние се измества в различните възрастови етапи от детското развитие. Очертават се група признаци – предиктори на нарушението, които могат да се идентифицират още в ранна, а след това и в горна предучилищна възраст, както и в самото начало на началния образователен етап. Забавеното езиково развитие е главен маркер в ранна детска възраст, който в предучилищна група отстъпва водещата роля на нарушенията на фонологичното осъзнаване, но в момента на постъпване в училище отново езикът поема функцията на основен индикатор за прогнозиране развитието на уменията за четене и писане. Налице е динамика в проявите на патологията, на която се обръща внимание в Международния класификатор на болестите (ICD-10, 2008). Там е отбелязано, че за да се установи дислексия, се взема предвид тежестта на разстройството (степен на проява на симптомите) и хода на протичане (динамиката в развитието на нарушението).

В последните пет десетилетия е акумулиран значителен емпиричен и теоретичен материал за връзката между ранните нарушения на устния език и специфичната дислексия (Denckla, 1972; Miles, 1983; Teale, Sulzby, 1986; Townend, Turner, 1999; Scarborough, 2005; Adlof, Hogan, 2018). Някои автори дори третират двете нарушения като единен синдром (Wilsenach, 2006), а други разглеждат разстройствата в развитието на училищните умения като резултат от предходни нарушения на устния език. Двата синдрома често се интерпретират като различни прояви на един и същ езиков проблем (language learning impairment), различаващ се основно по особеностите, с които се демонстрира на различни етапи от детското развитие (Tsenova, 2020 a: 69). В Международния класификатор на болестите се отбелязва, че специфичните езикови нарушения често биват последвани от свързани с тях проблеми като трудности в четенето и правописа (ICD-10, 2008). Т.е. проявите на нетипично лингвистично функциониране са диагностичен критерий и безспорен предиктор за риск от предстоящи трудности при овладяване на писмения език.

Ранната оценка на лингвистичната способност, която прогнозира отклонения в развитието на писмения език, позволява да се идентифицират

гецата, изложени на риск от поява на дислексия и своевременно да се терапевтират адекватно. В DSM-V (2013) дислексията е класифицирана наред с други неврологични разстройства, които имат ранно начало. Поради тази причина основен предмет на дискусии сред специалисти от различни научни области е диагностиката и идентифицирането на предиктори, сочещи предстояща поява на специфични нарушения на четенето и писането, още в предучилищна възраст (Lyytinen, Erskine, Namalainen, et al., 2015; Thompson, Hulme, Nash, et al., 2015; Tsenova, 2020 b). Проучват се множество предиктори и се стига до доказателства с различни претенции за изчерпателност. Във връзка с настоящето изследване следва да се спомене схващането на Carroll et al. (2014), според което ранните признаци на дислексия включват изоставане в речевото развитие с особено засегнати фонологично познание и експресивни умения.

Четенето и писането са естествен продукт на развиващата се езикова компетентност при децата (Todorova, 2016: 102). Изоставането в някоя от областите на устния език води до негативен ефект и при овладяването на писмения. Ранната оценка и разпознаване на предикторите, сочещи бъдещи затруднения при ограмотяване, част от които са дефицитите в устния език, са необходимо условие за превенция и за максимално намаляване проявите на нарушения на четенето и писането чрез подходяща интервенция.

Програмите за ранна интервенция придобиват все по-голямо значение за специалистите и в научно-теоретичен, и в практико-приложен аспект. Изследвания върху въздействието на ранните програми за целенасочена специализирана намеса при деца с проблеми на развитието показват успех както в преодоляване на установените дефицити, така и в намаляване на риска от т. нар. съпътстващи отклонения, засягащи други аспекти на развитието (Atanasova-Trifonova et al., 2014: 8). Има доказателства (нак там), че тези специализирани програми за работа с деца с езикови или когнитивни затруднения имат забележителен ефект – дават възможност на засегнатите да реализират своя потенциал и повишават цялостната мотивация; водят до подобряване на социалните и комуникативните умения; оптимизират училищните постижения; косвено влияят дори върху трудовата заетост в зряла възраст и икономическия живот на индивидите.

Ранната намеса (преди постъпването на детето в училище) е по-вероятно да има дълготраен положителен ефект върху постиженията на учениците и академичните им резултати, отколкото късната подкрепа (Wanzek, Vaughn, 2007). Почти 75% от децата могат да постигнат училищни умения на подходящо ниво, ако са подложени на своевременно интервенция (Lovett et al., 2017). Учените са единодушни в мнението си, че е необходима ранна оценка за идентифициране на риска от трудности при ограмотяването,

която би могла да информира за нуждата от превенция или адекватна диференцирана намеса още в горна предучилищна възраст. Една от сферите, към които често се насочва ранната диагностика, е езиковата.

За да се овладее четенето и писането, са необходими определени познания за фонологичната структура на езика. Предполага се, че 50% от засегнатите от дислексия на развитието са носители на езикова патология най-вече във връзка с овладяването на фонологията като част от езиковата система (Todorova, 2016: 67). Ограниченията във фонологичната обработка и/или в изпълнителската функция са причина за недостатъчност в краткосрочната вербална памет (Gathercole et al., 2006). Паметовите дефицити обуславят трудности в лингвистичната преработка и засягат езиковото функциониране (Todorova, 2005: 30). Болшинството от срещаните проблеми при реализиране на процесите четене и писане се дължат на бедни метафонологични умения или липса на такива. Неспособността за сегментиране думите на срички и на абстрактни съставни единици – звукове, демонстрира фонологичния езиков дефицит при дислексия.

С фонологичното осъзнаване (по-късно и със скоростта на декодиране и разбиране на текст) корелира способността за преработка на слухова информация – осъзнаване на думи, изречения и текст. Със затруднена преработка на словесна информация, а често и с проблеми във вербалната памет са свързани дисфункциите в речевия гнозис. Понеже той е предпоставка за разбиране на речта, при наличие на дефицит в него се отчита и нарушено смислово възприятие на речта. Засегнатите от специфична дислексия изпитват трудности при задачи, изискващи припомняне на последователност от букви и фонем, образи и фрази със семантично съдържание (Todorova, 2016: 57).

Повечето модели за развитие на писмената дейност придават основна роля на фонологичното осъзнаване. Междувременно, ролята на морфологичната и семантичната обработка рядко се обсъждат по-дълбоко (Deason, Parrila, Kirby, 2008). Неправилната употреба на различните словоформи на думите и тяхната замяна са причина за некоректно използване на префикси, суфикси и флексии (напр. невладеене на смислоразличителните представки на думите). Това е следствие от развитие извън нормата на граматичните обобщения, което предсказва дислексични прояви в училищна възраст. При морфологичен езиков дефицит се демонстрират: неточности в езиковото кодиране и декодиране на словоформи за род и множествено число; наличие на затруднения при посочване на категории за време, пространство, посока, както и при използване на понятия, свързани с тях, и др.

Scarborough (1990) констатира, че диагностицираните с дислексия на развитието деца имат граматични трудности в предучилищна

възраст. Тя също прави извода, че състоянието на граматиката като предиктор за дислексия е неоснователно подценявано и че синтактичните умения в предучилищна възраст са най-надеждният предиктор за поява на специфичното нарушение на ученето (Tsepova, 2020 a: 65). В този смисъл, средната дължина на изказването е добър общ показател за продуктивността на граматиката (морфосинтаксиса).

При ненормативно лингвистично функциониране на синтактично ниво се разкриват устойчиви грешки по отношение на езиковото кодиране и декодиране. Некоректната употреба на синтактичните правила сочи неразбиране частите на изречението и зависимостите между тях. Затруднения в областта на словесния анализ, формулирането на пълни, граматично издържани и разнообразни изречения, разбирането и произвеждането на структуриран комплекс изречения са предпоставка за по-сериозни трудности при ограмотяването в начална училищна възраст.

Затрудненото разбиране на по-сложни граматични структури най-често е обусловено от ограничен капацитет на пасивния лексикален фонд. Освен това процесът на осъзнаване съдържанието и сюжета на слухово възприет текст се счита за централна компетентност в рамките на лингвистичната обработка (Aaron, 1991) и изисква високо ниво на когнитивни умения за разбиране на логико-граматични конструкции, които отразяват причинно-следствени връзки. Дефицитите в семантичната сфера в предучилищна възраст са също идентификационен критерий за дислексия на развитието. Има доказателства, че при засегнатите са налице особености при изграждането на понятия и оформянето на семантични полета или мрежи (Yakimova, 2009: 55).

Практикуването на устен език и натрупаният лингвистичен опит играят важна роля в развитието на експресивната и рецептивната реч. Освен лингвистичния дефицит, децата със специфични езикови нарушения демонстрират и трудности по отношение на социалното възприемане (Loukusa, Makinen, Kuusikko-Gauffin, et al., 2014). Умението за разбиране на побудите и емоциите на другите (социално възприемане), заедно с компетентностите за осъзнаване и пренасяне значението на думите в различен контекст (комуникативна функция на речта) оказват влияние върху способностите за общуване в реални ситуации. Коректната ситуативна употреба на езика, комуникативната компетентност, способността за тълкуване на социални знаци се свързват с лингвистичната област „прагматика“. В предучилищна възраст децата предпочитат по-отзивчиви връстници, а прагматичната некомпетентност допринася за социална изолация, която обикновено се проявява като поведенческа дезадаптация (Timler, Vogler-Elias и McGill, 2007). Тъй като вербалните езикови умения, включително прагматични, са в основата на писмените езикови способности (Scott и Windsor 2000),

затрудненията с устния език (включително прагматичен дефицит) допринасят за трудности при писмената реч (Troia, 2011).

При разпознаване риска от нарушения на ученето важно е навреме да се отчете наличието на специфични индикатори в езиковото поведение и да се вникне в по-дълбоките лингвистични дефицити на детето. Все още няма стандарт с общовалидни маркери, които с абсолютна сигурност да предвещават трудности в ограмотяването. Според Tsenova (2019: 231) „диагностиката е извършвана и продължава да се извършва не по точни количествени параметри, а на база описание на нарушенията и сравнение с нормата“.

С оглед необходимостта от добро познаване проявите на нарушенията на устния език в Таблица 1 авторът систематизира и описва основните езикови нарушения, които имат предикативна роля за предстоящи трудности в писмения език и могат да служат като диагностичен ориентир.

Таблица 1. Най-често сочени предиктори за риск от поява на специфична дислексия

<b>ХАРАКТЕРНИ ПРОЯВИ В УСТНИЯ ЕЗИК, ИНДИКИРАЩИ РИСК ОТ СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ</b>	
Фонологичен дефицит	Затруднения в областта на словесния анализ и декомпозиране думите на срички; нарушен фонеман гнозис (некачествено възприемане на фонемните контрасти на звукове с близки акустико-артикуляционни особености); неустойчива употреба на говорни звукове (предимно от късен онтогенезис) и парафазии с постоянен заместител, както и грешки при звукоучленяването, главно при многосрични думи, с нетипичен и непостоянен характер; трудности при откриване на рими и римуване; наличие на дефицит във фонологичното познание (лоша осведоменост за количествения и качествения звуков състав и неумение да се разделят, сливат или променят фонемите в рамките на думите, за да се съставят нови такива).
Морфологични нарушения	Неточности в езиковото кодиране и декодиране на словоформи за род и множествено число; наличие на затруднения при посочване на категории за време, пространство и посока, както и при използване на понятия, свързани с тях; невладеене на смислоразличителните представки на думите.
Синтактични трудности	Наличие на непълни изречения и неправилен словоред; затруднения в съгласуването на думи; скъсени еднотипни изказвания и липса на различни видове изречения в речта; неосъзнаване на по-сложни граматични конструкции; трудности при разбиране и произвеждане на структуриран комплекс изречения; неумение за съставяне на разгърнат преразказ и разказ на текст.

Семантико-прагматична недостатъчност	<p>Нарушения в номинативната функция на думата; забавена скорост на възприемане и осмисляне на графично представена информация, както и на серийно назоваване на обекти; ограничен смислов контекст и активен речников фонд (употреба на малък брой думи, невъзможност за формиране на обобщени понятия, трудности при осъзнаване многозначност на думите и фрази с преносно или абстрактно значение, липса или недостиг на синоними и антоними, затруднения при разбиране и употреба на предлози); нарушено умение за разбиране и пренасяне значението на думите в различни ситуации; нежелание и неумение за поддържане на общуване или предпочитане към комуникация с жестове.</p>
--------------------------------------	---

Ранните езикови умения предсказват индивидуалните различия във фонологичното осъзнаване и знанията за буквите, които прогнозира компетентностите за четене (Storch, Whitehurst, 2002). Изследванията отчитат прякото влияние на речта върху по-късното писмено декодиране и доказват, че децата със специфични езикови нарушения са във висок риск от принадлежност към групата на специфичната дислексия (Duff et al., 2015). В тази връзка интерес представлява въпросът дали устният език на засегнатите от дислексия остава недостатъчно развит и в по-горната, училищната възраст.

Устният език в много от случаите на специфична дислексия показва остатъци от по-сериозна ранна езикова недостатъчност – предимно експресивна, съчетана с лек дефицит в разбирането (Tsenova, 2020 b). При голяма част от тях има анамнестични данни за закъсняло езиково развитие (ICD-10, 2008). В училищна възраст дефицитите все още не са напълно компенсирани: фонологичното познание остава неизцяло сформирано; морфологичната и синтактична страни на езика са недоразвити; капацитетът на лексикалния фонд е занижен; отчитат се проблеми с логическото и абстрактното мислене, трудности с употреба на многозначност и обобщаване, затруднено осъзнаване и употреба на предложна зависимост и граматични правила; неточности и пропуски при изграждането на изречения и пълноценен текст. Специфичният езиков дефицит при дислексия обуславя наличието на нетипични прояви в когнитивната онтогенеза, което рефлектира върху развитието на училищните умения, а постиженията на децата са строго определени от тяхното функциониране (Todorova, 2016: 113).

Обобщението върху съвременната литература позволява да се заключи, че превенцията на специфичните нарушения на ученето още в детската градина е изключително важна за смекчаване на проблемите при огромяване, както и че един от маркерите за предстоящи затруднения в овладяването на писмения език са нарушенията на устния



език. Валидността на последното твърдение е подложена на описаната нататък емпирична проверка.

### ПРОГРАМА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящото научно-приложно изследване е породено от необходимостта от аналитичен, общовалиден, оперативен инструмент с диагностична и прогностична сила относно предстоящото овладяване на писмена реч. При построяването на изследването са взети предвид основни конструкти, установени въз основа на емпирични данни за етапите и характеристиките на детското езиково развитие. Отчетена е спецификата на функциониране на речта, процесите и етапите на нейното усвояване в условията на българска езикова среда.

Изследването има за цел да проучи състоянието на устния език при деца в горна предучилищна възраст и да докаже, че сред тях има такива с езиков дефицит, които представляват деца в риск към поява на специфична дислексия. В основата е поставена хипотезата, че основен маркер за своевременно прогнозиране на дислексия на развитието е състоянието на устния език в горна предучилищна възраст, като езиковото генериране (експресивната реч) има водеща роля в общата картина на езиковата недостатъчност.

В първата четвърт на 2020 година е изследван устният език при 100 деца от четвърта група на детската градина. Всички те са в последните месеци на горна предучилищна възраст (6–7-годишни). 52 са момчета, а 48 – момичета. По-голямата част (85) от децата са от четири детски градини в гр. Смолян, една малка част (15) са от детски градини на територията на административната област.

Като инструмент на изследването е разработен Протокол за оценка на езиковото развитие на дете в 4-та подготвителна група на детската градина, който включва 9 процедури. Всяка от тях носи по 10 точки, а максималният възможен индивидуален резултат е 90. Протоколът се попълва от екзаминатора, който ръководи изследването и осигурява оптимален комфорт на детето, подава инструкциите ясно, така че да бъдат разбрани и да получи адекватна информативна реакция (без оглед на правдивост). С всяко дете се работи самостоятелно, а средното време за извършване на изследването е приблизително 20 минути.

Събирането на експериментални данни за оценка на лингвистичното развитие на децата е извършено посредством процедури, чрез които се изследват три когнитивни области: предпоставки за овладяване на езика (фонемна гнозис и фонологична компетентност), речево разбиране (импресивен език) и речева изява (експресивен език). Изследователските проби са следните:

- Диференциране на срички, съдържащи близки по звучене опозиционни фонемни и еднакъв гласен звук;

- Определяне звука в началото и в края на думи;
- Разпознаване на рими;
- Разпознаване на правилно/неправилно изречение;
- Посочване на алтернативен отговор на въпроси върху прослушан текст;
- Посочване на група илюстрирани еднородни обекти след произнасяне от изследващия на обобщеното им название;
- Превръщане от единствено в множествено число на устно зададени думи – съществителни имена;
- Съставяне на изречение от отделни думи;
- Назоваване на предмет по негово описание.

При провеждането на диагностичното изследване се прилагат психолингвистични и методи на статистическа лингвистика. В случая от съществено значение е идентифицирането на симптоми в устния език, индикиращи поява в начална училищна възраст на дислексия на развитието, и техните особености.

Постиженията на децата преминават през първична *математическа обработка*. Изчисляват се реалните индивидуални точкови балове и те се приравняват с максимално възможния резултат до процентни величини, които позволяват обективна сравнимост. Съпоставят се резултатите от изпълнението на пробите от трите отделни проучвани области и глобалните постижения след осъществяването на всички процедури. Изчисляването на индивидуалния резултат се извършва посредством формулата  $KП = X/Y \times 100 \%$ , където „КП“ е коефициент на постижение, „X“ е реалният бал на детето, а „Y“ – максималният възможен брой точки (т.е. 90).

В зависимост от резултатите, количествените данни се разпределят в три групи. Това позволява изчисляване *равнища на риска от поява на дислексия на развитието*, определени на база стойностите на коефициента на постижение, които са следните:

- I равнище – КП до 33% – индикации за много тежък риск от поява на специфична дислексия;
- II равнище – КП от 34% до 66% – индикации за сериозен риск и трудности при овладяването на учебен материал;
- III равнище – КП от 67% до 100% – неинтактни деца с учебна реализация и успеваемост без специфични проблеми.

За всяко дете се преценява дали има риск от принадлежност към популацията на специфичната дислексия в зависимост от това към коя група спадат резултатите му. За рискови се приемат децата, чийто постижения се класират в първите две равнища.

Количественият анализ се ръководи от един основен критерий – брой правилни отговори на детето. Резултатите могат да се анализират

както на индивидуално, така и на групово равнище. Особен интерес представляват изводите, които произтичат от възможността за сравнение на предикативната роля на трите отделни изследвани лингвистични области.

Диаграма 1. Резултати от изследването на езиковото развитие на деца в IV група на детската градина

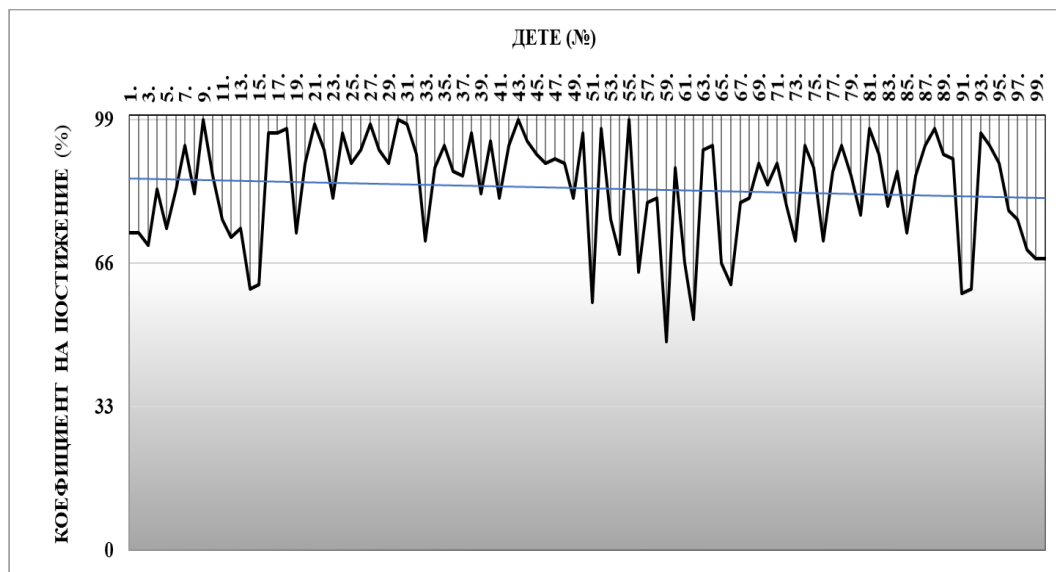


Таблица 2. Равнища на риск от специфична дислексия

I равнище (КП до 33%)	II равнище (КП от 34% до 66%)	III равнище (КП от 67% до 100%)	
Индикации за много тежък риск от поява на специфична дислексия	Индикации за сериозен риск и трудности при овладяването на учебен материал	Неинтактни деца с учебна реализация и успеваемост без специфични проблеми	
0	11	89	Брой деца
100			

Става ясно, че много тежък риск от поява на специфична дислексия не се отчита при нито едно от стотте деца. Фактът най-вероятно се дължи на това, че тук данните са подложени само на обща, първична математическа обработка, а по-задълбочената статистическа обработка, която предстои, вероятно би разкрила по-широка вариативност сред

изследваните деца и би довела до по-точни изводи. Осемдесет и девет от всички деца са неинтактни – при тях има очаквания за учебна реализация и успеваемост без проблеми. Това също е факт, който е възможно да бъде уточнен и преосмислен по логиката на предстоящата статистическа обработка. Но макар да предстои резултатите да се проверяват по-стриктно и тук те да не са окончателни, а по-скоро ориентировъчни, важно е, че се откроява група от единадесет деца (с коефициенти на постижение от 34% до 66%), при които има индикации за риск от поява на дислексия на развитието и трудности в усвояването на учебен материал. Като дял от цялата съвкупност изследвани деца, тези в риск от поява на специфични нарушения на ученето представляват 11%. Т.е. според настоящото емпирично изследване единадесет на всеки сто деца в горна предучилищна възраст имат лингвистични затруднения, които, ако останат неидентифицирани и не бъдат коригирани (или поне смекчени) своевременно, предвещават негативни последици в по-късен етап от училищното развитие.

По отношение разпределението на риска от поява на специфична дислексия между половете изследването води до интересни резултати. Оказва се, че двата пола са почти равномерно представени в групата на децата с индикации за предстоящи затруднения в ограмотяването, като шест от тях са момичета (55%), а пет са момчета (45%), т. е. съотношението е 1,2:1 в полза за момичетата.

Най-голямо значение във връзка с хипотезата на изследването имат данните от съпоставката на предикативната роля на трите изследвани лингвистични области – предпоставки за овладяване на писмения език, генериране на реч, разбиране на реч. Данните от изследването разкриват следното:

- при 64% от децата с индикации за риск от поява на дислексия на развитието дефицитите в експресивния език имат водеща роля (среден точков бал в тази лингвистична област – 13,4 от възможни 30);
- при 27% основно влияние имат предпоставките за овладяване на писмения език – фонемният гнозис и фонологичната компетентност (усреднена величина по този показател – 16,9 от максимално 30);
- при 9% от децата няма главен източник на лингвистични трудности (в задачите за експресивен език и предпоставки за овладяване на реч са постигнати по 15 от 30 точки).

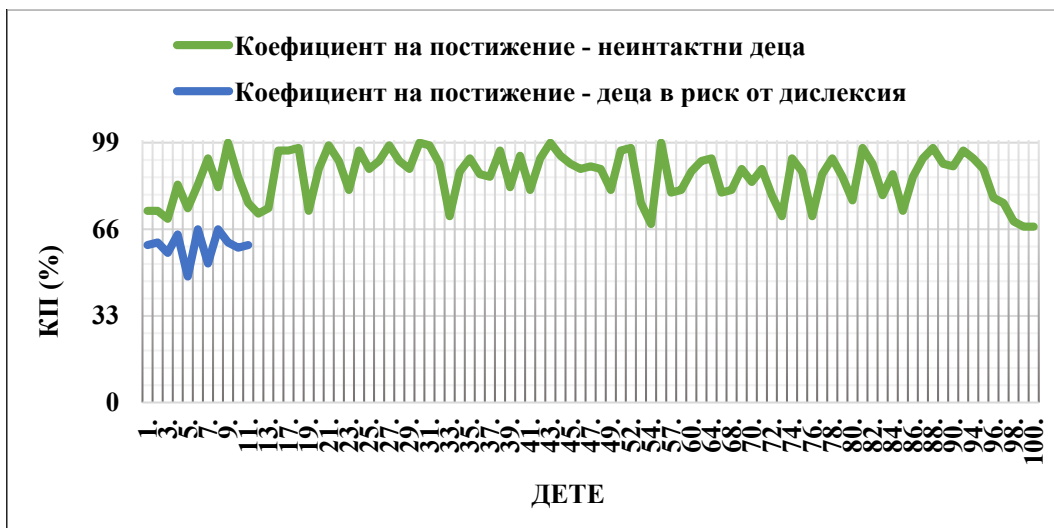
Повечето застрашени от нарушения в овладяването на графичната система на езика деца дават сравнително добър резултат по отношение на импресивния език, някои дори много добър – средният бал в тази лингвистична област е най-висок – 22,6. Може да се каже, че тази област (разбирането на езика) е в най-добро състояние и следователно нейната предикативна роля е най-слаба.

От резултатите се изяснява, че най-информативният показател за бъдещи затруднения в овладяването на писмения език са експресивните езикови умения. Следващият по сила показател е фонологичното познание. Тук трябва да се отбележи, че при изследването на предпоставките за овладяване на писмения език се наблюдават по-големи трудности на задачите за проучване състоянието на фонологичното познание, отколкото на тези за проучване състоянието на фонемния гнозис. Следователно двете предпоставки имат различна предикативна стойност, като по-слаба е стойността на перцепцията за говорни звукове. Като фактор с по-слаба предикативна роля, той не е определящ маркер за риск от поява на специфична дислексия.

Фонологичната недостатъчност е често обсъждан феномен, но нейният характер не е изцяло изяснен. Невровизуализации дават сведения, че фонологичното познание на диагностицирани с дислексия може да бъде повече или по-малко непокътнато на анатомо-физиологично равнище, но да не е ефективно достъпно (Voets et al., 2013). Учените се обединяват около схващането, че редица ключови фонологични езикови компетентности имат прогнозна връзка с развитието на четивни умения и че фонологичният дефицит е силен индикатор за бъдещи сериозни трудности по отношение на писмената дейност, но единствено той не е достатъчен за прогнозиране на дислексия на развитието (Pennington, 2006). При това изследване обаче дефицитът във фонологичната компетентност се съчетава с дефицит в експресивния език, така че определено има основание децата, при които се констатира това съчетание, да се приемат за случаи на риск от поява на специфична дислексия.

От Диаграма 2 е видно, че резултатите на децата, класирани във второто и в третото равнище на риск, не са никак близки като величини. Тяхното сравнение води до заключението, че между двете групи има изразени различия по отношение функционирането на устния език и дава още едно основание да бъде обособена група от деца в риск от поява на дислексия на развитието. Ниските постижения (интензитетът на проява на лингвистичните затруднения) при определените като рискови деца имат, следователно, висока идентификационна и прогностична стойност. Може да се заключи, че при повечето деца с регистрирани дефицити в устния език трудностите са явни, а диагностицирането им – сравнително лесно реализуемо.

Диаграма 2. Съпоставка между резултатите на неинтактните деца и тези в риск от дислексия



### ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Нарушенията в овладяването на писмения език доказано са сред най-честите невроразвитийни разстройства: те засягат около 5-12% от учениците в световен мащаб (Schumacher et al., 2007). Това се потвърждава в настоящото проучване: от него се прави *изводът*, че броят на застрашените от специфични нарушения на ученето деца представлява 11% от всички изследвани деца. Цифрата е напълно съпоставима с глобалната статистика, което свидетелства за достоверност на данните от изследването.

Внимание заслужава въпросът за разпространението на специфичните нарушения на ученето сред мъжкия и женския пол. В конкретното изследване данните за броя на момчетата и момичетата, застрашени от поява на специфична дислексия, не съответстват на общодостъпната статистика за честотата на нарушението сред двата пола, съгласно която мъжкият пол е по-засегнат. Разпространението на признаците за предстоящи затруднения в овладяването на четенето и писането в случая е 1,2:1 – с превес на момичетата. Всъщност следва да се направи *изводът*, че това е дискуссионен въпрос, ненамерил окончателно изяснение досега. До него се стига, като се изтъкне едно по-особено мнение – на Rutter et al. (2004), които смятат, че е възможно твърде високият брой момчета с дислексия на развитието да е следствие от хипердиагностика при момчетата, заради който броят на тези със затруднения в ограмотяването, насочени към специалист, е по-голям, отколкото при момичетата. Причина за това може да е по-честата проява при мъжкия пол на коморбидност с хиперактивност и дефицит на внимание и други поведенчески проблеми, заради които е по-вероятно при момчетата по-често да се налага предоставяне

на допълнителна подкрепа за личностно развитие. Съотношението между половете, освен това, може да бъде повлияно от тежестта на разстройството, коефициента на интелигентност на засегнатите и оценяваните когнитивни профили (Olson, 2002). В такъв смисъл възможно е да се установи по-висок брой момичета, но с по-леки нарушения, както и по-малък брой, но по-тежко засегнати момчета.

Събран е значително количество емпиричен и теоретичен материал, според който децата, срещащи затруднения в овладяването на грамотност, преди да започнат да усвояват писмения език, имат проблеми с устния. Изследването недвусмислено потвърди тази теза, като показва, че нарушенията в генерирането на реч са много силен предиктор за предстоящи затруднения първо в ограмотяването, по-късно в целия процес на учене и овладяване на писмен учебен материал. Това е *най-важният извод* от изследването с висока прогностична стойност, който е в пълно съзвучие с литературните данни, натрупани в процеса на научни изследвания и чрез наблюдения. Потвърждава се хипотезата на изследването, както и заключението, направено от Carroll et al. (2014), че ранните признаци на специфична дислексия включват изоставане в езиковото развитие с особено засегнати експресивни умения и фонологично познание.

Настоящото изследване сочи езиковата способност като силен индикатор за бъдещото развитие на уменията за четено и писане. В същото време резултатите информират за второстепенната предикативна роля на фонемния гнозис по отношение овладяването на грамотност в сравнение с фонологичната компетентност, което също представлява извод от изследването. Последното твърдение е подкрепено с мнението на Tsenova по повод проучване на предикторите за дислексия на развитието (Tsenova, 2020 b). Но според нея, въпреки че фонемният гнозис е по-ниско информативен показател за поява на нарушения на писмения език в сравнение с фонологичното познание и устния език, ролята му не бива да се пренебрегва. Не трябва да се смесват състоянието на генетично заложената способност за разпознаване на говорни звукове и култивираната чрез обучение компетентност за ориентиране във фонологичната структура на езика (нак там). Tsenova (нак там) изтъква и безспорната взаимовръзка между когнитивно-лингвистичната недостатъчност и появата на специфична дислексия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретичното проучване, анализът на резултатите от проведеното изследване, дискусиите и изводите, направени от тях, са основание да се заключи, че хипотезата на изследването е потвърдена. Тревожно големият брой на децата със специфична дислексия е резултат от закъсняло разпознаване на проблеми на детското развитие. Основен

маркер за своевременно прогнозиране на специфични трудности в ученето е състоянието на устния език в горна предучилищна възраст.

Нарушенията на устния език безспорно са предпоставка за последващи трудности при ограмотвяването, които се проявяват като специфични разстройства на четенето и писането. Едно мащабно проспективно проучване на деца с висок риск от поява на специфична дислексия би разкрило ключовите когнитивни фактори и по-дълбоките индивидуални дефицити, които пренятстват развитието на умения за графична комуникация. Идентифицирането на невролингвистичните особености в края на трета – началото на четвърта подготвителна група би позволило да се набележат конкретните затруднения и оптимално да се работи за тяхното преодоляване. С навременна, целенасочена подкрепа, разработване на адекватна програма и подходяща терапия за справяне с езиковите нарушения още в горна предучилищна възраст при немалка част от децата има шанс за редуциране на предстоящите училищни проблеми.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Aaron, P. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 178-186, 191.
- Adlof, S., Hogan, T. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-73.
- Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutafchieva, M., Kolcheva, N. (2014): Атанасова-Трифонова, М., Атанасов, Д., Пенева, Л., Андонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). *Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство*. София: Булвест 2000. [Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutafchieva, M., Kolcheva, N. (2014). *Skrining test za trigodishni detsa. Rakovodstvo. Sofiya: Bulvest 2000.*].
- Boets, B., Op de Beeck, H., Vandermosten, M., Scott, S., Gillebert, C., Mantini, D. & Ghesquiere, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254. doi:10.1126/science.1244333
- Carroll, J., Mundy, I., & Cunningham, A. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727-742. doi: 10.1111/desc.12153
- Deacon, S., Parrila, R., & Kirby, J. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? In G. Reid, A. Fawceti, F. Manis, L. Siegel (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 212-237). London: Sage.
- Denckla, M. (1972). Clinical syndromes in learning disabilities: The case for "splitting" vs. "lumping". *Journal of Learning Disabilities*, 5(7), 401-406.



- Deuster, D., Zehnhoff-Dinnesen, A., Schmidt, C.-M., Matulat, P., Huebner, J., Reichmuth, K., Fiori, A., & Knief, A. (2008). Development and evaluation of the new module 'communication disorders' in medical education. *Journal Medical Teacher*, 30(8), e225-e231. Retrieved October 18, 2020, from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01421590802216225>
- DSM-V. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5th Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association. Retrieved October 18, 2020, from [https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=-JivBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&ots=ceWK-7JKvd&sig=arYpqTLny50TDal-fLJnN68aci8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=-JivBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&ots=ceWK-7JKvd&sig=arYpqTLny50TDal-fLJnN68aci8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Duff, F., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-56. Retrieved October 18, 2020, from <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12378>
- Hessler, G. L. (2001). Who is really learning disabled? In R. Sornson & B. Sornson (Ed.), *Preventing early learning failure* (pp. 21-36). Virginia USA: ASCD Alexandria.
- ICD-10. (2008). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 10th Revision, Version: 2019*. Geneva: World Health Organization. Retrieved October 18, 2020, from <https://icd.who.int/en>
- Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281. Retrieved October 18, 2020, from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/799/1/GathercoleJECPPdf>
- Loukusa, S., Makinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., Moilanen, I. (2014). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 498-507, doi:10.1111/1460-6984.12091
- Lovett, M., Frijters, J., Wolf, M., Steinbach, K., Sevcik, R., & Morris, R. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. doi:10.1037/edu0000181
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hamalainen, J., Torppa, M., & Ronimus, M. (2015). Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Journal Current Developmental Disorders Reports*, 2(4), 330-338. doi:10.1007/s40474-015-0067-1
- Miles, T. (1983). *Dyslexia*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers.
- Olson, R. (2002). Dyslexia: nature and nurture. *Dyslexia*, 8(3), 143-159. doi:10.1002/dys.228
- Pennington, B. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. doi:10.1016/j.cognition.2006.04.008
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading

- disability: new findings from 4 epidemiological studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007-2012. doi:10.1001/jama.291.16.2007
- Scarborough, H. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x
- Scarborough, H. (2005). Developmental Relationship Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly Facts. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *The Connection Between Language And Reading Disabilities* (pp. 3-22). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmal, C., Schulte-Körne, G., & Nothen, M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289-297.
- Scott, C., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339, doi: 10.1044/jslhr.4302.324
- Storch, S., Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-47.
- Teale, W. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. N Jersey: Ablex.
- Thompson, P., Hulme, C., Nash, H., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987, doi:10.1111/jcpp.12412
- Timler, G., Vogler-Elias, D., McGill, K. (2007). Strategies for Promoting Generalization of Social Communication Skills in Preschoolers and School-aged Children. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 167-181, doi:10.1097/01.TLD.0000269931.18881.90
- Todorova, E. (2005): Тодорова, Е. (2005). *Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I*. София: Логопедичен център Ромел. [Todorova, E. (2005). *Diagnostika na ezikov deficit pri disleksiya, chast I*. Sofiya: Logopedichen centar Romel.].
- Todorova, E. (2013): Тодорова, Е. (2013). Дислексия. Retrieved October 25, 2020, from <https://www.facebook.com/dyslexia.kids/posts/2077721382263637> [Todorova, E. (2013). *Disleksiya*. Retrieved October 25, 2020, from <https://www.facebook.com/dyslexia.kids/posts/2077721382263637>].
- Todorova, E. (2016): Тодорова, Е. (2016). *Дислексия: Специфични нарушения на способността за учене*. София: УИ Нов български университет. [Todorova, E. (2016). *Disleksiya: Specifichni narusheniya na sposobnostta za uchene*. Sofiya: UI Nov Balgarski universitet.].
- Townend, J. & Turner, M. (Eds) (1999). *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Troia, G. (2011). How Might Pragmatic Language Skills Affect the Written Expression of Students with Language Learning Disabilities? *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40-53, doi:10.1097/TLD.0b013e31820a0b71

- Tsenova, Ts. (2011): Ценова, Ц. (2011). *Норми за правилно писане и скрининг на признаци за дислексия при учениците от II, III и IV клас – Дисертационен труд. Софийски Университет „Св. Климент Охридски“ (България).* [Tsenova, Ts. (2011). *Normi za pravilno pisane i skrininig na priznatsi za disleksiya pri uchenitsite ot II, III i IV klas – Disertatsionen trud. Sofiiski Universitet “Sv. Kliment Ohridski” (Bulgariya)*] Retrieved May 24, 2021, from <http://digilib.nalis.bg/xmlui/handle/nls/2842>
- Tsenova, Ts. (2019): Ценова, Ц. (2019). *Логопедия: Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения.* София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Tsenova, Ts. (2019). *Logopediya: Opisanie, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya.* Sofiya: UI “Sv. Kliment Ohridski”]
- Tsenova, Ts. (2020 a): Ценова, Ц. (2020a). *Дискусионни аспекти на взаимовръзката между нарушенията на устния и на писмения език. Специална педагогика и логопедия*, 1(2020), 61-74. [Tsenova, Ts. (2020a). *Discussion Aspects of the Relationship between Oral and Written Language Disorders. Special Education and Speech & Language Therapy*, 1(2020), 61-74]
- Tsenova, Ts. (2020 b): Ценова, Ц. (2020b). *Предиктори за дислексия на развитието. Годушник на СУ, ФНОИ, том 113, ред. Коларова, Ц. и кол., София: УИ „Св. Климент Охридски“, (под печат).* [Tsenova, Ts. (2020b). *Prediktori za disleksiya na razvitiето. Godishnik na SU, FNOI, tom 113, red. Kolarova, Ts. i kol., Sofiya: UI “Sv. Kliment Ohridski”, (pod pechat).*]
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541-561.
- Wilsenach, C. (2006). *Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment – Doctoral dissertation.* Utrecht University (Netherlands). Retrieved October 18, 2020, from [www.lotpublications.nl/Documents/128\\_fulltext.pdf](http://www.lotpublications.nl/Documents/128_fulltext.pdf)
- Yakimova, R. (2009): Якумова, Р. (2009). *Нарушения на писмената реч: Практическо ръководство за корекция (2-ро издание).* София: Логопедичен център Ромел. [Yakimova, R. (2009). *Narusheniya na pismenata rech. Prakticheskо rakovodstvo za korektsiya (vtoro izdanie), Sofiya: Logopedichen centar Romel.*]

---

*За авторите:*

Теодора Яръмова – докторант по логопедия, научен ръководител проф. Ц. Ценова. Логопед в основно училище „Иван Вазов“ – гр. Смолян. Научни интереси: нарушения на устния и писмения език, ранна езикова диагностика и терапия. Брой публикации – 2.  
 Контакт: Адрес: Смолян 4700, ул. „Арх. Петър Петров“ № 1, бл. 46, вх. А, ап. 3  
 E-mail: [kejka@abv.bg](mailto:kejka@abv.bg)

Проф. глн Цветанка Ценова – преподавател по логопедия в СУ „Св. Климент Охридски“. Научни интереси: свързани главно с комуникативните нарушения на развитието – артикулационни, езикови (на устния и на писмения език). Автор на 8 книги в областта на логопедията и на над 120 други публикации.  
 Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход №69А  
 E-mail: [czenova@uni-sofia.bg](mailto:czenova@uni-sofia.bg)

*About the authors:*

Teodora Yaramova – Doctoral Student in Speech and Language Therapy, Scientific Supervisor - prof. Ts. Tsenova. Speech and Language Therapist in Secondary School "Ivan Vazov", Smolyan. Scientific interests: oral and written language disorders, early language diagnostics and therapy. Number of publications - 2.

Contact: Address: Bulgaria, 4700, Smolyan, 1 Arh. Petar Petrov Str, Bl. 46-A, Ap. 3

E-mail: [kejka@abv.bg](mailto:kejka@abv.bg)

Prof. Tsvetanka Tsenova, Dsc – teaches logopedics at Sofia University "St. Kliment Ohridski ". Scientific interests: mainly related to developmental communication disorders - articulation and language (oral and written). Author of 8 books in the field of speech therapy and over 120 other publications.

Contact: Address: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia

E-mail: [cenova@uni-sofia.bg](mailto:cenova@uni-sofia.bg)