

UNIwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej
W KRAKOWIE
Wydział Nauk Humanistycznych
Instytut Filologii Polskiej
Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju

mgr Agnieszka Starzyńska

Kompetencja składniowa dzieci w czwartym roku życia

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. prof. UP Marty Korendo

Kraków 2023

Składam serdeczne podziękowania Promotorowi tej rozprawy, Szanownej Pani Profesor Marcie Korendo, za nieocenione wsparcie, zarówno merytoryczne, jak i zawodowe, którego udziela mi nieprzerwanie od pierwszych naszych spotkań. Dziękuję za wyznaczenie mi drogi, którą mogę podążać, za ciągle inspirowanie do lepszej pracy i rozwoju, za ukształtowanie we mnie specyficznej optyki, która pozwala mi patrzeć na rozwój dziecka właśnie w „ten” sposób.

Podziękowania także składam mojej Rodzinie, która okazywała mi w czasie studiów doktoranckich dużo wsparcia. Mąż wspomagał umiejętnościami informatycznymi, a córki inspirowały do przemyśleń nad korelacją pomiędzy budowaniem w umyśle dziecka systemu językowego, a jego rozwojem poznawczym.

Bez tych wszystkich doświadczeń ta praca by nie powstała. Dziękuję.

Spis treści

WPROWADZENIE	7
CZĘŚĆ PIERWSZA	9
1. MOWA W UJĘCIU NEUROBIOLOGICZNYM, JĘZYKOZNAWCZYM I ROZWOJOWYM.....	9
1.1. Neurobiologia języka	10
1.1.1. Ewolucja języka.....	10
1.1.2. Neurofizjologiczna specjalizacja półkul mózgowych w przetwarzaniu informacji	15
1.1.2.1. Wpływ różnic indywidualnych na przetwarzanie języka	20
1.1.2.2. Plastyczność mózgu	22
1.1.3. Kształtowanie się lateralizacji w ontogenezie	23
1.1.3.1. Ręka dominująca.....	25
1.1.3.2. Oko dominujące	27
1.1.3.3. Ucho dominujące	30
1.1.3.4. Noga dominująca	32
1.1.4. Zagrożenia współczesności dla procesu nabywania języka	32
1.2. Nabywanie języka w perspektywie językoznawczej.....	37
1.2.1. Związek mowy i myślenia – relatywizm językowy	37
1.2.2. Akwizycja języka	41
1.2.2.1. Cele badań nad rozwojem języka	42
1.2.2.2. Badania akwizycji języka ojczystego	43
1.2.2.3. Periodyzacja rozwoju mowy	52
1.2.2.4. Komunikacja językowa.....	55
1.2.2.5. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna	56
1.2.3. Styl potoczny	59
1.2.3.1. Mowa matczyna	61
1.3. Rozwój mowy	64
1.3.1. Okres prenatalny.....	64
1.3.2. Pierwszy rok życia.....	66
1.3.3. Drugi rok życia	77
1.3.4. Trzeci rok życia	81
1.3.5. Czwarty rok życia.....	83
1.3.6. Piąty rok życia	83
1.3.7. Szósty rok życia.....	84
2. SKŁADNIA ZDAŃ W JĘZYKU POLSKIM.....	87
2.1. Składnia języka mówionego a pisanego.....	89
2.2. Cechy charakterystyczne składni w mowie potocznej dzieci	91
2.3. Związek między układem nerwowym a kompetencją składniową	93
2.4. Początki nabywania składni	96
CZĘŚĆ DRUGA.....	98
1. METODOLOGIA BADAŃ.....	98
1.1. Przebieg i organizacja badania	103
2. WYNIKI UOGÓLNIONE - LATERALIZACJA	108
2.1. Dominacja ręki	109
2.1. Dominacja oka.....	110
2.2. Dominacja ucha	112
2.3. Dominacja nogi	113
3. WYNIKI UOGÓLNIONE – SKŁADNIA.....	114
3.1. Pytania	114
3.2. Żądania i wykrzyknienia	120
3.3. Równoważniki zdania i równoważniki zdania samodzielne składniowo	122

3.4.	Wypowiedzenia pojedyncze	123
3.4.1.	Wypowiedzenia pojedyncze nierozwinięte.....	124
3.4.2.	Wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte	130
3.5.	Wypowiedzenia złożone.....	143
3.5.1.	Wypowiedzenia złożone współrzędnie.....	144
3.5.2.	Wypowiedzenia złożone podrzędnie	153
3.6.	Wypowiedzenia wielokrotnie złożone.....	163
3.6.1.	Wielokrotnie złożone współrzędnie.....	163
3.6.2.	Wielokrotnie złożone niewspółrzędnie.....	167
3.6.3.	Uwagi do budowy.....	172
3.7.	Operatory nawiązania	176
3.8.	Naruszenia związków składniowych.....	182
3.9.	Zaburzenia szyku	188
3.10.	Wypowiedzenia niedokończone	189
3.11.	Wypowiedzi wykolejone (anakoluty).....	191
4.	ANALIZA I INTERPRETACJA PORÓWNAWCZA	195
4.1.	Norma składniowa dziecka trzyletniego.....	196
4.2.	Lateralizacja.....	199
4.3.	Płeć	207
ZAKOŃCZENIE		214
BIBLIOGRAFIA		219
SPIS TABEL		236
SPIS RYSUNKÓW		237
SPIS FOTOGRAFII		238
SPIS WYKRESÓW		239

Wprowadzenie

Kompetencja składniowa trzylatków stanowi obszar często pomijany w rozważaniach na temat rozwoju językowego dziecka (Żak-Święcicka 1993, s. 7; Święcicka 1994, s. 50). Badacze podczas analiz języka przedszkolaków w tym wieku wybierają chętniej inną tematykę, a w istniejących opisach podsystemu składniowego ta grupa wiekowa jest często wykluczana z badań. W końcu pojawiają się także opracowania, które nie definiują składni jako nauki o budowie wypowiedzi, badającej funkcje wyrazów (Labocha, Tutak 2005, s. 7), ale posługują się innymi typami opisów, np. składnia semantyczna, formalna, generatywna¹. Jednym z nielicznych longitudinalnych studiów monograficznych, które prezentują rozwój struktur syntaktycznych, jest praca Marii Przetacznikowej *„Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym”* (1963). Autorka analizowała pod względem strukturalnym i funkcjonalnym 6635 wypowiedzi chłopca z czwartego roku życia. Brakuje wciąż opracowania, które uwzględnia grupę dzieci w tym wieku². Praca M. Przetacznikowej stała się inspiracją do prowadzonych badań, ponieważ konieczne wydaje się ich kontynuowanie i uwspółcześnienie.

Pierwsza część niniejszej rozprawy ma charakter wprowadzający. Rozważania na temat mowy i składni zdań w języku polskim stanowią punkt wyjścia dla omawianej problematyki.

Część druga, analityczna, dotyczy kompetencji składniowych trzylatków. Analizy szczegółowe uwzględniają ponadto lateralizację oraz płeć badanych. Dzieci, przyswajając język ojczysty, uczą się nie tylko wypowiadać wyrazy o określonym znaczeniu, ale przede wszystkim operować strukturami zdaniowymi, które umożliwiają

¹ Wśród nowszych opracowań dziecięcej kompetencji składniowej należy wymienić pracę Mirosława Michalika (2011), który punktem wyjścia dla swoich rozważań uczynił definicję generatywną składni, zaproponowaną przez Pawła Mecnere. M. Michalik badał dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat. Niezwykle interesujące ujęcie problemu rozwoju umiejętności składniowych zaproponowane zostało przez grupę badaczy: Katarzynę Kaczorowską-Bray, Stanisława Milewskiego i M. Michalika (2019, s. 133-149), którzy przeprowadzali badania dzieci od czwartego do dziesiątego roku życia, wykorzystując wskaźnik nasycenia składnią w wypowiedzeniach werbalnych umożliwiający porównanie wyników w poszczególnych grupach wiekowych.

² Józef Porayski-Pomsta (2015, s. 144) zauważa: „*Badania nad rozwojem systemu syntaktycznego dzieci polskich opierają się na zróżnicowanej metodologii i są podobnie jak badania nad procesem przyswajania całego systemu językowego fragmentaryczne i oparte na studiach przypadków, co sprawia, że trudno wyrobić sobie pełny obraz tego rozwoju.*”

im przekazywanie informacji, wyrażanie uczuć, życzeń, pytań, sądów, opinii (Przetacznikowa 1963, s. 6). Nabywają umiejętności formułowania myśli dyskursywnej, zatem poprzez analizę tego, jakimi schematami zdaniowymi się posługują, możemy dokonywać oceny ich poziomu poznawczego.

Z punktu widzenia logopedii niezbędne są badania przedszkolaków w czwartym roku życia ze względu na ustalenie normy składniowej. Jest ona bowiem kluczowa jako punkt odniesienia dla pracy logopedycznej z dziećmi posiadającymi zaburzenia komunikacji językowej. Dla dwulatków uznajemy za normatywne posługiwanie się zdaniami zbudowanymi z dwóch wyrazów. Te, niebudujące takich wypowiedzi, obejmujemy kompleksowym wsparciem terapeutycznym, uwzględniającym nie tylko stymulację językową, ale także poznawczą. Trzylatek powinien mieć zasadniczo opanowaną składnię języka polskiego (Łuczyński 2004, s. 19-20). Jak zaznacza Edward Łuczyński:

„Znajomość schematów wypowiedzeniowych pozwala (...) na tworzenie takich ciągów językowych, które są w stanie zawrzeć w sobie jakąś minimalną informację a jednocześnie tworzą całość zamkniętą formalnie.” (Łuczyński 2019a, s. 122)

Dlatego zbadanie umiejętności zdaniotwórczych w czwartym roku życia wydaje się konieczne. Możemy, dzięki posiadanej wiedzy o nabywaniu poszczególnych typów wypowiedzi, lepiej zaplanować terapię dzieci posiadających deficyty w budowaniu systemu językowego. Programowanie języka w terapii musi uwzględniać te schematy składniowe, które są nabywane przez dzieci w normie.

Współcześnie wiele dzieci wkraczających w wiek przedszkolny nie ma zakońzonego procesu formowania się lateralizacji stronnej. Praktyka terapeutyczna pozwala sformułować hipotezę, iż rozwój w ramach składniowego podsystemu języka może się różnić w zależności od lateralizacji, dlatego sekundarnym celem rozprawy jest weryfikacja tej hipotezy i wskazanie obszarów, w których rozwój podsystemu składniowego odbiega od normatywnego. Możemy porównać także umiejętności zdaniotwórcze dziewczynek i chłopców. Ten element badania jest bardzo ważny, ponieważ wciąż popularny jest niezwykle szkodliwy mit, że chłopcy nabywają język z opóźnieniem.

Część pierwsza

1. Mowa w ujęciu neurobiologicznym, językoznawczym i rozwojowym

Współczesna logopedia jest nauką samodzielną, ale także interdyscyplinarną. Korzysta z dorobku, metodologii stworzonej przez inne dyscypliny i w ten sposób wypracowuje własne metody. Jak pisze Stanisław Grabias:

„(...) logopedia jest skazana na interdyscyplinarność. Istotne są przynajmniej nauki medyczne (neurologia, audiologia i psychiatria), lingwistyka (strukturalna, kognitywna, socjolingwistyka), psychologia (rozwojowa i kliniczna), pedagogika (rozwojowa i specjalna) wreszcie socjologia. Pojęcie interdyscyplinarności nakazuje oglądać określone pole badawcze z wielu metodologicznych perspektyw po to, by zbudować nową metodologię, która jasno określi obszar badań i ukaże problemy we właściwej hierarchii.” (Grabias 2019, s. 287)

Podejście interdyscyplinarne³ w logopedii jest, jak sądzi S. Grabias, atrakcyjne i daje możliwość oświetlania pola badawczego z różnych perspektyw.

Polska logopedia, jak podkreśla S. Grabias (2019, s. 292), od zawsze pozostawała w silnym związku z najnowszymi osiągnięciami badawczymi z obszarów medycyny, psychologii, a także biologii. Te dziedziny nauki dostarczają wciąż nowej wiedzy w zakresie funkcjonowania mózgu ludzkiego i innych czynności biologicznych. Bez tego cennego, leżącego u jej podstaw, dorobku naukowego współczesna logopedia nie byłaby efektywna, a ścisła współpraca z neurobiologami i audiologami jest nieodzowna ze względu na dynamiczny rozwój badań nad centralnym układem nerwowym.

Rozważając perspektywę neurobiologiczną mowy, należy zwrócić szczególną uwagę na ujęcie ewolucyjne języka. Zagadnień związanych z rozwojem językowym dziecka nie można w sposób pełny poruszać bez wiedzy na temat neurofizjologicznego podłoża języka oraz różnic indywidualnych występujących w tym zakresie, a także

³ M. Michalik (2019, s. 41-43) postuluje zastosowanie nowego paradygmatu abstrakcji metodologicznej, czyli transdyscyplinarności.

danych na temat plastyczności mózgu. Ponadto, istotne są informacje dotyczące kształtowania się lateralizacji w ontogenezie i współczesnych zagrożeń dla procesu budowania systemu językowego, wynikających ze zmian technologicznych i społecznych.

Opis akwizycji języka w perspektywie językoznawczej wymaga zaznaczenia relacji pomiędzy mową a myśleniem, a także wyjaśnień dotyczących komunikacji językowej, kompetencji językowej oraz komunikacyjnej. Badanie rozwoju systemu językowego dziecka zobowiązuje nas także do rozważań nad stylami polszczyzny, a ściślej odmianą potoczną i jej szczególnym rejestrem, jaki stanowi mowa matczyna.

Sygnalizowane są tu jedynie najważniejsze problemy, jakie należy odnotować przy opracowaniu tematyki związanej z rozwojem mowy. Ze względu na charakter tej pracy nie będą poruszane kwestie dotyczące wytwarzania dźwięków języka, czy też słownika umysłowego, choć oczywiście są one nierozzerwalnie splecione z logopedycznym dyskursem.

1.1. Neurobiologia języka

1.1.1. Ewolucja języka

Język stanowi sposób porozumiewania się. System stworzony przez człowieka nie był pierwszym, choć szybko stał się najdoskonalszym narzędziem komunikacji. Publikacja dzieła Charlesa Darwina⁴ w 1859 roku była momentem zwrotnym dla rozwoju badań nad ewolucją języka, ponieważ przełom darwinowski stworzył dla tego zagadnienia naukowe perspektywy. Dopiero prace Noama Chomskiego, publikowane dziewięćdziesiąt lat po tym wydarzeniu, przyniosły wiedzę z zakresu teorii mentalistycznej języka i rozszerzyły pole badawcze o perspektywę językoznawczą.

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych dynamicznie wzrastało zainteresowanie badaczy, także językoznawców, tematyką ewolucji języka u ludzi. Przyczyny tej zmiany

⁴ „*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*”

paradygmatu badań należy upatrywać, po pierwsze, w tendencji - obserwowanej już od lat osiemdziesiątych - do zainteresowania wyjaśnieniami ewolucyjnymi w nauce, a po drugie, w dynamicznie rozwijających się badaniach nad dyscyplinami szczegółowymi, związanymi z ewolucją języka – prymatologii i neurobiologii oraz ich integracji w ramach nauk kognitywnych (Wacewicz 2008). Terminem ewolucja języka będziemy określać: interdyscyplinarne pole badawcze, dotyczące powstania i rozwoju, u naszych przodków ewolucyjnych, zdolności do komunikacji językowej, która nie występuje u innych zwierząt (Wacewicz 2007).

Zwierzęta niewątpliwie posiadają zdolności do porozumiewania się. Badania dowodzą, że przekazują sobie informacje o potencjalnych zagrożeniach (koczkodany zielone), a także, co zaskakujące, kłamią. Rozbudowane systemy komunikacji⁵ posiadają, np. wieloryby, słonie. Z kolei papugi potrafią doskonale imitować dźwięki z otaczającej je rzeczywistości. Biolodzy i językoznawcy starali się porównać sposoby komunikacji zwierząt z ludzką mową. Charles Hockett opracował listę siedmiu kryteriów ludzkiego języka (Kurcz 2000, s. 29-30):

- dwoistość – zapewnia formułowanie nieskończonej liczby przekazów ze skończonej liczby środków;
- produktywność – zdolność do tworzenia nowych przekazów;
- arbitralność – umowność znaku;
- zdolność do wzajemnej wymiany – naprzemiennność ról nadawcy i odbiorcy;
- specjalizacja – funkcjonalne powiązanie pomiędzy znakiem a reakcją;
- przemieszczanie – możliwość odnoszenia się do zdarzeń przyszłych i przeszłych, a także do innej przestrzeni;
- transmisja kulturowa – przekazywanie kodu poprzez socjalizację w procesie nauczania oraz wychowania.

Ostatnie kryterium jest właściwe tylko mowie ludzkiej. Dla C. Hocketta tylko sposób komunikacji pszczoł był zbliżony do języka ludzkiego, ponieważ uzyskał prawie wszystkie jego cechy. Taniec pszczoł różnił się jedynie niewielką arbitralnością znaku,

⁵ Marek Guzik z Zakładu Zoologii Instytutu Biologii Uniwersytetu Pedagogicznego wyróżnia cztery sposoby komunikacji w świecie zwierząt: komunikacja bezpośrednia, chemiczna, akustyczna, optyczna (Guzik 2001, s. 45-47).

posiadaniem jedynie cząstkowego typu dwoistości oraz brakiem przekazywania na drodze wychowania i socjalizacji.

Co niezwykle interesujące, Peter Marler wykazał (Kurcz 2000, s. 31), iż istnieje pewne podobieństwo w strategii, jaką ewolucja wybiera u ptaków i u ludzi do zapewnienia dźwiękowego systemu komunikacyjnego. Ten wybitny etolog w swoich rozważaniach stwierdza, iż młode uczą się od dorosłych ptaków. Dialekty powstają w procesie nauki w okresie krytycznym, zatem muszą one słyszeć dany repertuar oraz swoje realizacje. Młode ptaki – tak jak niemowlęta – przechodzą fazę „przedśpiewania” – podobną do gaworzenia. Ta imitacja dźwięków ma charakter samowzmocnienia, a lewa półkula dominuje w tym procesie – podobnie jak u większości ludzi.

W latach osiemdziesiątych rozpoczęto wiele badań nad komunikacją wokalną różnych gatunków małp ze względu na ich filogenetyczne pokrewieństwo z *homo sapiens*⁶. Ich wynikiem są stanowiska, które wiążą pojawienie się komunikacji ludzkiej z lateralizacją półkul mózgowych i specjalizacją lewej półkuli w przetwarzaniu kodu językowego. To właśnie ręczność i jej stosunek stanowi istotną cechę gatunkową. U małp relacja leworęczności do praworęczności to 1:2, u ludzi 1:8 (Kurcz 2000, s. 40). Jednak za wyborem dominującej ręki stoi ogromna zmiana w obrębie układu ruchowego. Dopiero przyjęcie wyprostowanej postawy i rozwinięcie precyzyjnych czynności manipulacyjnych przyczyniło się do wzrostu liczby neuronów w korze mózgowej (Szeląg 2005, s. 492; Cieszyńska-Rożek 2022, s. 12). Adaptacja tych obszarów stanowiła podwaliny dla wykształcenia się mowy. W rozwoju dziecka także istnieje ścisła zależność pomiędzy nabyciem umiejętności manipulowania przedmiotem a nabywaniem języka (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 393-398). Warto w tym miejscu przywołać hipotezę o gestowym podłożu ewolucji języka (Kalat 2021, s. 525). Wszystkie naczelne używają do komunikacji gestów. Prawdopodobne jest, że to właśnie połączenie gestu i dźwięku było początkiem mowy. Dzieci zaczynają gestykulować w pierwszym roku życia i można na tej podstawie wysnuwać wnioski na temat tego, jak szybko opanują język mówiony.

Najnowsze badania genetycznego podłoża przygotowania do języka (Kalat 2021, s. 526-527) dowodzą, iż gen FOXP2 obecny u ludzi wpływa na rozwój mózgu, ale

⁶ Niebywałe postępy w nabywaniu znaków języka migowego (American Sign Language) poczyniła szympanśica Washoe, która opanowała 34 znaki i używała ich w kombinacjach, stosując przy tym kontury intonacyjne (Brown 1980, s. 358 – 364).

także na budowę szczęki, gardła, które są anatomicznie istotne dla artykulacji. Ten sam gen występuje także u szympanów, różniąc się jednak w dwóch miejscach. James W. Kalat (2021, s. 527) dowodzi także, że ludzka kora ruchowa posiada więcej połączeń, pozwalających na złożoną i precyzyjniejszą kontrolę wytwarzania dźwięków, niż kora u małp.

Kluczowym zagadnieniem z punktu widzenia dociekań nad ewolucją mowy wydaje się zrozumienie, iż język

„(...) wyewoluował ze zwierzęcych zdolności poznawczych, nie zaś ze zwierzęcych sposobów komunikacji”. (Ulbaek 1998, s. 33, tłumaczenie własne)⁷

Sławomir Wacewicz postuluje w badaniach nad ewolucją języka

„(...) przyjęcie kompleksowej strategii, uwzględniającej wszelkie dostępne dane, w tym etologię naszych przodków (pojawienie się dwunożności, zmiana diety na korzyść większego udziału pokarmu zwierzęcego, wynalazek ognia, itd.), a szczególny nacisk kładącej na zdolności poznawcze: pamięć, świadomość, wolicjonalną kontrolę zachowania, inteligencję społeczną i teorię umysłu, mimezę.” (Wacewicz 2008, online)

Zatem niewątpliwie dostrzega fakt, iż to zdolności poznawcze homo sapiens umożliwiły wytworzenie się tak skomplikowanego sposobu porozumiewania się. Zdaniem Yuval Noah Harariego (2019, s. 9–95), izraelskiego historyka, nasz język stał się tak wyjątkowy, ponieważ jest zdumiewająco elastyczny:

„Potrafimy zestawiać ze sobą ograniczoną liczbę dźwięków i znaków, by budować nieskończoną liczbę zdań, z których każde ma odrębne znaczenie. W ten sposób jesteśmy w stanie przyswajać, przechowywać i komunikować ogromne ilości informacji o otaczającym nas świecie.” (Harari 2019, s. 31-32)

Y. N. Harari należy do zwolenników teorii zakładającej, iż język wyewoluował jako metoda dzielenia się informacjami o świecie⁸. Docenia on rolę plotki w ewolucji mowy.

⁷ W oryginale: “(...) evolved from animal cognition not from animal communication.” (Ulbaek, 1998, s. 33) Więcej w: Christiansen, Kirby 2003.

⁸ Warta przywołania jest także koncepcja wiążąca pojawienie się języka z długim okresem braku samodzielności w dzieciństwie homo sapiens. Interakcje między rodzicami, a dziećmi z pewnością sprzyjały ewolucji języka (Kalat, 2021, s. 527).

Y. N. Harari, podobnie jak S. Wacewicz, jest entuzjastą teorii (Harari 2019, s. 45-50) wiążącej ewolucję języka z ewolucją poznawczą homo sapiens, która nastąpiła według niego siedemdziesiąt tysięcy lat temu⁹. Obie stanowią dla niego bezsprzeczną przyczynę dominowania człowieka. Wyróżnia on w postępie gatunku homo sapiens trzy etapy zmian. W pierwszym etapie człowiek używał języka do przekazywania informacji o otaczającym go świecie, np. takich, dotyczących zagrożeń, co wiąże się z planowaniem i wykonywaniem złożonych czynności. W drugim etapie, kluczowym dla rozwoju społecznego człowieka, mógł on przekazywać rozliczne informacje o relacjach społecznych, co niewątpliwie przyczyniło się do wzmocnienia więzi międzyludzkich, a także zwiększenia liczebności grup do 150 osobników. W trzecim etapie powstał język o charakterze fikcyjotwórczym, który umożliwiał przekazywanie olbrzymiej liczby informacji o zjawiskach materialnie nieistniejących, co otworzyło perspektywy dla współpracy jednostek nieznających się, ale także szybszego modyfikowania zachowania społecznego.

Współcześni lingwiści oraz antropolodzy za źródło języka uznają rozmowę, która przyczyniła się do rozwoju społeczeństw i ich kultury. Między innymi dlatego Bożydar L.J. Kaczmarek (2005, s. 11) za najtrafniejsze określenie człowieka uznaje termin *homo communicans*. Jadwiga Cieszyńska-Rożek zaznacza, iż:

„Dialog jest także celem, do którego dążą logopedzi, rozumiejąc jego kluczową rolę w rozwoju intelektu, emocji i kształtowaniu kompetencji społecznych.” (Cieszyńska-Rożek 2022, s. 16)

Nie sposób nie odnieść teorii Y. N. Harrariego do procesu nabywania języka przez dzieci, także tych, u których, z powodu deficytów poznawczych i zaburzeń komunikacji językowej, mowa jest programowana w ramach terapii Metodą Krakowską®. Dostrzeżenie tej analogii w doskonały sposób obrazuje, że Metoda Krakowska®, opierając się na naśladowaniu rozwoju mowy dziecka w normie, odwzorowuje etapy ewolucji języka u człowieka. Dziecko bowiem w pierwszym etapie nabywania systemu językowego opisuje świat otaczający je – poprzez samogłoski, wykrzyknienia i onomatopeje, później wyrazy – zwracając uwagę na dany desygnat lub

⁹ Datowanie wykształcenia się języka jest różne. Za okres prawdopodobny antropolodzy przyjmują okres 250 do 50 tysięcy lat temu. Elżbieta Wąsik (2018) za najbardziej prawdopodobną hipotezę uważa, iż powstał on 100 tysięcy lat temu.

czynność, po zdania wypowiedziane w znanej mu konstrukcji. Najpierw (począwszy od 9 miesiąca życia) zwraca się do jednej osoby, z którą nawiązuje wspólne pole uwagi, potem dopiero dzieli je z większą liczbą osób. Na wyższym poziomie funkcjonowania społecznego pojawia się plotkowanie na temat rzeczywistości, dziecko posiada już swoje miejsce w grupie środowiskowej, rówieśniczej. Zwieńczeniem procesu nabywania języka jest natomiast używanie mowy do tworzenia fikcji, która gwarantuje swobodne odnajdowanie się w kontaktach międzyludzkich.

Człowieka możemy postrzegać poprzez wymiary biologiczny oraz społeczny. Obydwa rozwijały się na drodze ewolucji, podczas której powstał także język (Wąsik 2018, s. 232). Jednak bez językowego sposobu porozumiewania się człowiek nie stałby się istotą społeczną.

1.1.2. Neurofizjologiczna specjalizacja półkul mózgowych w przetwarzaniu informacji

Już w starożytności rozpoczęło się zainteresowanie funkcjonowaniem mózgu i jego związkiem z myśleniem i językiem. Jednak to dopiero nowożytne badania neuroanatomii Franza Josepha Gall'a, Pierra Paula Broki oraz Carla Wernickego przyniosły istotną wiedzę o modułowej teorii mózgu. Neurologia oraz nowoczesne metody neuroobrazowania – zarówno strukturalne (tomografia komputerowa – TK, rezonans magnetyczny – MRI), jak i funkcjonalne (elektroencefalografia – EEG, potencjały wywołane – ERP, funkcjonalny rezonans magnetyczny – fMRI, funkcjonalna spektroskopia w bliskiej podczerwieni – fNIRS, spektroskopia z dyfuzyjną korelacją – DCS¹⁰, pozytywno-emisyjna tomografia komputerowa – PET, tomografia emisyjna pojedynczych fotonów – SPECT, magnetoencefalografia – MEG¹¹) – wciąż transformują postrzeganie działania i budowy centralnej części układu nerwowego. Warto także zauważyć, iż na prowadzone współcześnie badania ogromny wpływ ma rozwój nowych metod analizy danych, takich jak uczenie maszynowe, które jest wykorzystywane, np. do przewidzenia przyszłego rozwoju słownictwa u niemowląt (Zhao, Khul 2022).

¹⁰ Więcej na temat fNIRS i DCS w: H. Ayaz i inni 2022.

¹¹ Magnetoencefalografia jest najnowocześniejszą techniką stosowaną do obrazowania elektrycznej czynności mózgu i znajduje szerokie zastosowanie w badaniach m. in. Instytutu Nauki i Nauk o Mózgu z Uniwersytetu Washingtona w Seattle we wczesnym ocenianiu ryzyka zaburzeń np. dysleksji (Kuhl i inni 2021).

W badaniach z użyciem magnetoencefalografii pozyskiwane są bowiem olbrzymie ilości danych, a ich analizę przeprowadzają inżynierowie ściśle współpracujący z badaczami.

Mózg człowieka nie jest symetryczną strukturą, a różnice pomiędzy półkulami mózgowymi dotyczą budowy i funkcji. Podział pracy między półkulami nazywamy asymetrią funkcjonalną lub lateralizacją. Lewa półkula mózgu odbiera informacje pochodzące z receptorów i mięśni z prawej strony ciała, a prawa z lewej. Wyjątkiem są mięśnie twarzy i tułowia, ponieważ są sterowane przez obie półkule. Zmysły wzroku i słuchu podlegają lateralizacji, natomiast smaku i zapachu nie. Obie półkule otrzymują informację o smaku z obydwu stron języka, a o zapachu z nozdrza po tej samej stronie (Kalat 2021, s. 515).

Badacze początkowo sądzili, że ta asymetryczna architektura funkcjonalna mózgu jest właściwa tylko człowiekowi, a jej przyczyny upatrywano w pojawieniu się u naszego gatunku mowy (Grabowska 2008, s. 347). Badania nad centralnym układem nerwowym zwierząt obaliły tę tezę. Sądono także, na podstawie obserwacji pacjentów z uszkodzeniami mózgu, iż prawa półkula nie przetwarza informacji językowych. Eksperymenty z lat 80., wykorzystujące metodę komisurotomii Rogera Wolcotta Sperrego, nagrodzonego Nagrodą Nobla, umożliwiły analizowanie pracy półkul w izolacji (Szelaąg 2018, s. 55-100). Dowiodły, że owa asymetria ma charakter jedynie względny. Wnioski z tych badań (Grabowska 2005a, s. 453-456) dotyczą przewagi lewej półkuli w realizacji zadań opierających się na informacji werbalnej, ale także wykazały, iż choć prawa półkula zazwyczaj nie wytwarza mowy, to uczestniczy w komunikacji niewerbalnie, myśli, rozumie treść konkretnych słów pisanych i wypowiedzianych, a także pamięta. Trzecią konkluzją z tych badań jest twierdzenie, że każda z półkul mózgowych stanowi samodzielny system i może funkcjonować w sposób niezależny od drugiej. Współcześnie mamy dowody naukowe by twierdzić, iż obie dokonują przetwarzania danych, natomiast czynią to za pomocą odmiennych strategii.

Badania ostatnich lat sprawiły, że odchodzi się od prezentowania półkul jako statycznego systemu¹², który ma realizować określone zadania, a mówi się o jego

¹² Por. z koncepcjami (m. in. D. Kimury, J. Sergent, S. Kosslyn) przedstawianymi przez A. Grabowską (2008, s. 348-356).

dynamiczności, ponieważ każda z nich zawiera podsystemy, wyspecjalizowane w stosunkowo wąskim zakresie, a pobudzanie obszarów zlokalizowanych w prawej i lewej półkuli może zmieniać się bardzo szybko. Ewolucja myślenia dotycząca asymetrii funkcjonalnej półkul mózgowych doprowadziła do tego, iż nie określamy żadnej z nich jako dominującej czy podrzędnej (Senderecka 2007, s. 162). Przyjmuje się za udowodnione w badaniach naukowych dwa twierdzenia (Kalat 2021, s. 521). Pierwsze, że półkule są wyspecjalizowane w różnych funkcjach. Drugie, iż określone zadania wywołują większą aktywność jednej z nich. James W. Kalat przestrzega o braku naukowego uzasadnienia dla powszechnego przekonania o wykazywaniu przez ludzi tendencji do posługiwania się jedną półkulą.

Za cechy charakteryzujące działanie półkul mózgu obecnie przyjmuje się (Herzyk 2005, s. 297-299):

- asymetrię – ponieważ półkule specjalizują się w generowaniu, kontroli i regulacji odmiennych procesów psychicznych, należy postrzegać ową asymetrię nie w kategoriach globalnych procesów, a częściowych; przejawia się ona zarówno w zadaniach wymagających analitycznego i sekwencyjnego opracowania, ale także w bardziej złożonych operacjach, np. regulacji zachowań emocjonalnych; nie ma charakteru stałego, a jest modyfikowalna przez czynniki środowiskowe i osobowe;
- niezależność – półkule mózgowe mogą funkcjonować niezależnie od siebie, także wśród osób, które nie miały przeciętego spoidła wielkiego;
- równowagę – niektóre procesy psychiczne są opracowywane w prawej i lewej półkuli, np. sensoryczny odbiór bodźców, jest to jednak zawsze etap wstępny ich analizy;
- integrację – półkule współdziałają i integrują aktywność psychiczną, a proces ten zawsze dotyczy końcowego etapu opracowywania danych.

Nie możemy współcześnie mówić o lokalizacji ośrodków danych funkcji czynnościowych w mózgu, ponieważ jest on układem zbyt złożonym funkcjonalnie (Kurcz 2000, s. 38). Natomiast bezsprzecznie prawa półkula radzi sobie lepiej w rozumieniu emocji i intencji nadawcy, a lewa wiezie prym w sekwencyjnym przetwarzaniu logicznych zależności (Kurcz 2000, s. 29-30).

Prawa półkula¹³ specjalizuje się w opracowywaniu informacji symultanicznie, kierując się podobieństwem fizycznym. Przetwarza zarówno przestrzeń¹⁴, jak i muzykę. Jest odpowiedzialna za myślenie abstrakcyjne, matematyczne, wyobrażenia wizualne, rozpoznawanie twarzy, symboli, piktogramów. Dokonuje także cyklicznej identyfikacji zjawisk w czasie, ocenia trójwymiarową rzeczywistość i odległość, czyli odbiera informacje wzrokowo-przestrzenne. Przetwarza: samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze, rzeczowniki niefleksyjne, uniwerbizmy, melodie, przysłówia, metafory (Grabowska 2005a, s. 461) oraz dowcipy i ironię (Kalat 2021, s. 520). Kontroluje ona kierunek czytania i rozumienie kontekstu wypowiedzi. Dominuje w komunikacji emocjonalnej¹⁵, zwłaszcza jeśli chodzi o uczucia negatywne. Odgrywa także zasadniczą rolę w kontrolowaniu prozodii mowy (akcent, rytm i intonacja wypowiedzi), czego dowiodły badania Eliotta D. Rossa (Grabowska 2005a, s. 459-460) nad recepcyjną aprozodią emocjonalną, która często współwystępuje z zaburzeniami gestów i mimiki. Krystyna Rymarczyk (2020) w ten sposób definiuje aprozodię ekspresyjną (ruchową), zwracając uwagę na fakt, iż może dotyczyć także odczytywania intencji rozmówcy, zaburzeń rozumienia prozodii lingwistycznej i emocjonalnej. Prawa półkula uczestniczy w przywoływaniu śladów pamięciowych, odpowiada za pamięć krótkotrwałą (Grabowska 2005a, s. 468-469).

Lewa półkula opracowuje informacje sekwencyjnie, analitycznie, odkrywa ona reguły, relacje, różnice. Przetwarza czas linearnie, a zatem również będzie lepiej interpretowała tekst czytany i znaki językowe oraz sprawniej kontrolowała treść wypowiedzi. Gdy półkula prawa skupia się na poszukiwaniu wielu rozwiązań tego samego problemu, lewa stara się znaleźć ten jedyny, najodpowiedniejszy. Lewa półkula odbiera, identyfikuje oraz różnicuje dźwięki mowy (lewa okolica skroniowo-ciemieniowa), opracowuje tekst podczas „czytania cichego” (okolica wzrokowa), identyfikuje rymy (okolica skroniowa), zajmuje się także złożonymi operacjami werbalnymi (kora czołowa). Dostrzega ona różnice pomiędzy literami, fonemami. Ustala odpowiednią kolejność elementów, np. głosek, słów czy zdań w wypowiedzi. Jej zadaniem jest także kontrola naszego postrzegania czasu, czyli tzw. wewnętrznego

¹³ Sposób przetwarzania informacji przez półkule mózgu opisuje się za J. Cieszyńską-Rożek (2013, s. 38-46).

¹⁴ Osoby mające prawopółkulową dominację przetwarzania języka posiadają lewopółkulową dominację dla relacji przestrzennych (Kalat 2021, s. 515).

¹⁵ Szerzej opisuje przetwarzanie informacji emocjonalnych A. Herzyk (1999, s. 27-49).

zegara. Lewa półkula uczestniczy także w procesach kodowania informacji do pamięci, a również jest aktywna przy „fałszywym rozpoznaniu”, czyli przypominaniu sobie czegoś co się nie wydarzyło (Grabowska 2005a, s. 468-469).

Anna Grabowska (2005a, s. 456-457), powołując się na badania prowadzone metodami PET i drażnienia mózgu, wykazuje, iż różne części lewej półkuli odgrywają odmienną rolę w danych aspektach mowy. Cennymi badaniami są te nad komponentami składniowymi, fonologicznymi i semantycznymi w interpretacji prawopółkulowej, prowadzonymi przez Erana Zaidela i Michaela S. Gazzanigę (Grabowska 2005, s. 456-457), które dowiodły, iż prawa półkula rozumie lepiej język mówiony niż pisany. Może opanować działanie według instrukcji, pod warunkiem, że komunikaty, czy to werbalne, czy pisane, nie będą zbyt długie i zanadto zawiłe gramatycznie. Nawet jeśli po jakimś czasie prawa półkula osiąga możliwości ekspresji mowy, to nie jest w stanie przekodować wzrokowych obrazów słów na postać fonologiczną. Słuchowy zasób słów półkuli prawej znacznie wykracza poza rzeczowniki, które oznaczają konkretne przedmioty, ponieważ pacjenci do pewnego stopnia rozumieli także czasowniki, rzeczowniki abstrakcyjne oraz przyimki. Słownik prawej półkuli odpowiada wiekowi dziesięciu lat w rozwoju dziecka, natomiast rozumienie języka poziomowi około trzech do sześciu lat. Odseparowana lewa półkula wykazuje deficyty językowe, np. zubożenie słownika, spowolnione tempo czytania.

Zadaniem lewej półkuli jest linearne przetwarzanie informacji językowych i nawet jeśli prawa przejmie tę funkcję bardzo wcześnie, to nigdy nie osiągnie takiego poziomu sprawności, co wynika z jej strategii opracowywania danych, czyli holistycznej interpretacji. Anna Herzyk (1999, s. 46) wyjaśnia, iż współdziałanie półkul opiera się na blokowaniu jednej półkuli przez drugą. Mechanizm selektywnego blokowania się półkul mózgu w opracowywaniu informacji jest złożony. Jest to sposób selektywnej integracji i zapewnia dogodne warunki do opracowania zlateralizowanych procesów emocjonalnych oraz poznawczych. Dowodem na współpracę prawej i lewej półkuli jest zjawisko refrakcji psychologicznej (Wolska 2000, s. 44). Badana osoba będzie reagowała na dwa bodźce zaprezentowane bezpośrednio po sobie. Jeśli są one adresowane do tej samej półkuli, to czas reakcji będzie opóźniony w sposób istotny, ponieważ jest ona w danym momencie przeciążona, natomiast jeśli będą adresowane naprzemiennie, raz do jednej, a raz do drugiej półkuli, to zjawisko nie wystąpi. Zdaniem Stuarta Dimonda

(Wolska 2000, s. 44), mózg to konstrukt dwukanałowy i każda informacja dociera do obydwóch półkul.

Strukturą, która łączy prawą i lewą półkulę, jest ciało modzelowate, czyli spoidło wielkie. Jest ono zbudowane z aksonów i zapewnia wymianę informacji między półkulami (Kalat 2021, s. 515). Badania przeprowadzane z udziałem pacjentów, u których dokonano rozszczepienia mózgu, dowodzą, iż ciało modzelowate umożliwia półkulom współuczestniczenie w procesach uczenia się oraz zapamiętywania, zarówno w momencie nabywania nowej wiedzy, ale także dostarcza niezbędnych informacji w terminie późniejszym, na „żądanie” (Wolska 2000, s. 43). U osób leworęcznych jest ono większe aż o 11% w porównaniu z praworęcznymi (Grabowska 2005a, s. 477). Badania wykazują, że różnice w wielkości spoidła wielkiego dotyczą tylko mężczyzn, nie kobiet. Istmus (cieśń łącząca płaty skroniowe i ciemieniowe, czyli te biorące udział w przetwarzaniu mowy i operacjach wzrokowo-przestrzennych) jest u nich bardziej rozbudowany. Półkule dokonują wymiany informacji także poprzez spoidło przednie, spoidło hipokampa i dwa mniejsze (Kalat 2021, s. 515).

1.1.2.1. Wpływ różnic indywidualnych na przetwarzanie języka

Dla przetwarzania przez półkule mózgu funkcji językowych istotne są różnice indywidualne: płeć, ręka dominująca, warunki rozwoju osobniczego.

Kobiety wykazują się większą sprawnością językową, np. w badaniach fluencji językowej (Grabowska 2005a, s. 479), ponieważ ich mózgi są bardziej zlateralizowane w zakresie funkcji mowy. Mężczyźni posiadają lepszą lateralizację dla zadań wzrokowo-przestrzennych (Mazurkiewicz-Sokołowska 2010, s. 144). Jak podkreśla A. Grabowska (2005a, s. 479), nie ma jednak klinicznych danych potwierdzających, iż mowa wcześniej rozwija się u dziewczynek, choć taka opinia jest często przywoływana, by uspokoić rodziców chłopców, którzy nie mówią. Przyczyną różnic międzypłciowych jest wpływ hormonów na mózg człowieka. Hormony męskie zmieniają sieć połączeń neuronalnych, zarówno u zwierząt, jak i u ludzi. Eksperymenty na szczurach (Wolska 2000, s. 45) dowiodły, że można zmienić genetyczny wzorzec mózgu poprzez podanie w określonym czasie odpowiedniej dawki substancji chemicznych. Nowatorskimi badaniami nad działaniem hormonów płciowych jeszcze w okresie prenatalnym były te, prowadzone

przez Normana Geschwinda (Grabowska 2005b, s. 533-535). Rozwój mózgu uzależniał on od działania testosteronu, stymulującego rozwój półkuli prawej, a hamującego lewej. Powiązał wpływ tego hormonu na ośrodkowy układ nerwowy z leworęcznością i zaburzeniami językowymi, tj. dysleksją, jękaniem, których ryzyko populacyjne jest znacznie większe wśród chłopców.

Należy zaznaczyć, iż omawiane różnice w budowie mózgu kobiet i mężczyzn nie są wynikiem dymorfizmu płciowego mózgu – a taki wniosek można wysunąć, nie znając badań na temat zmian w różnicach międzypłciowych na przestrzeni czasu. Obraz płci kulturowej jest tworzony przez splot czynników biologicznych i kulturowych, które oddziałują na mózg i modyfikują go dzięki jego plastyczności (Saini 2022, s. 159-160).

Danych na temat mózgowej reprezentacji mowy dostarcza próba amytalowa¹⁶, inaczej zwana próbą Wady (Szeląg 2005, s. 493). J. Cieszyńska-Rożek (2005, s. 29) podaje, że 96% osób praworęcznych ma lewopółkulową specjalizację funkcji językowych. Taką posiada 70% osób leworęcznych. Prawopółkulowa specjalizacja funkcji językowych występuje u osób leworęcznych w 15% przypadków, natomiast u 15% osób występuje w obydwu półkulach. Nowsze badania uwzględniające stopień ręczności badanych (Kalat 2021, s. 515) informują, że dominacja prawopółkulowa dla przetwarzania mowy będzie najczęściej dotyczyła osób silnie leworęcznych. Badania zespołu Grzegorza Króliczaka (2021, s. 340) ukazują, iż silniejszy jest związek między lateralizacją języka i prakcji aniżeli między przetwarzaniem języka i ręcznością¹⁷. Co ciekawe, odnotowano jedynie marginalną relację między lateralizacją prakcji i ręcznością (Króliczak i inni 2018, s. 29).

Na mózgową reprezentację funkcji mowy mają także wpływ indywidualne warunki rozwoju dziecka, ponieważ nasz układ nerwowy cechuje plastyczność. Badania nad osobami deprywowanymi socjalnie, głuchymi oraz tymi z uszkodzeniami mózgu potwierdzają tę tezę. Dzieci pozbawione kontaktów socjalnych, nabywające mowę z dużym opóźnieniem, posiadały prawopółkulową specjalizację językową (Szeląg 2005, s. 518-521). Jest jednak możliwa reorganizacja tych struktur i modyfikacja wzorca

¹⁶ Nazwa pochodzi od roztworu barbituratu (sól sodowa amylatu), który wprowadza się do układu naczyniowego (Budohoska, Grabowska 1994, s. 35-36).

¹⁷ Zespołowi badaczy udało się wykazać, iż aktywacja neuronalna w dolnej korze czołowej w trakcie zadania językowego, pozwala przewidzieć wzór aktywacji w dolnym płaciku ciemieniowym, podczas symulowania chwytu i manipulacji narzędziami (Króliczak i inni 2018, s. 29).

asymetrii. Podobnie osoby głuche, które posługują się językiem migowym, którego percepcja odbywa się przez holistyczne wzrokowo-przestrzenne przetwarzanie informacji, początkowo posiadają przewagę prawopółkulową w opracowywaniu informacji językowych. Dopiero intensywny trening językowy, jaki stanowi nauka czytania, pisanie oraz artykulacji, może zmienić ową specjalizację na lewopółkulową (Szeląg 2005, s. 518-521).

1.1.2.2. Plastyczność mózgu

Pojęcie plastyczności neuronalnej¹⁸ jest niezmiernie ważne dla współczesnej logopedii. Jest to właściwość układu nerwowego, zapewniająca jego modyfikowanie się, kompensację, uczenie, ale także pamięć. Właściwości komórek trwale zmieniają się pod wpływem bodźców ze środowiska. Ta optymalizacja procesów neuronalnych obejmuje trzy typy zmian: selekcję neuronów, zwiększanie lub redukowanie połączeń między nimi oraz uwalnianie większej ilości neuroprzekaźników, których zadaniem jest przenoszenie sygnałów (Borkowska, Domańska 2008, s. 113). Występuje nie tylko u człowieka, ale także u wszystkich zwierząt (Kossut 2005, s. 590).

J. Cieszyńska-Rożek pisze:

„Połączenia międzyneuralne podlegają modyfikacji dzięki doświadczeniom w zmieniającym się środowisku. W trakcie rozwoju struktur kory mózgu część z tych połączeń może nie utworzyć się prawidłowo lub nie powstać wcale (...). Potencjalność rozwoju nie oznacza pewności właściwego jego przebiegu.” (Cieszyńska-Rożek 2022, s. 20)

Uważa się, że jeśli u dziecka do dwunastego, trzynastego roku życia nie dojdzie do wykształcenia się języka (deprywacja socjalna), to nigdy nie nauczy się ono nim posługiwać prawidłowo (Spitzer 2007, s. 173-174), ponieważ połączenia nerwowe uległy już całkowitej mielinizacji, a w okresie krytycznym nie miało kontaktu z mową ludzką. Najnowsze badania udowadniają, że niesłyszące niemowlęta niemające kontaktu z ludzką mową w pierwszym roku życia wykazują później deficyty językowe, które są

¹⁸ Wyróżnia się cztery podstawowe typy plastyczności: rozwojowa, kompensacyjna, wywołana wzmożonym doświadczeniem, związana z uczeniem się i pamięcią. Więcej: Panasiuk 2021, s. 50.

trwałe (Kalat 2021, s. 527). Dlatego tak niezmiennie istotne jest jak najwcześniejsze podjęcie terapii w przypadku obserwacji symptomów zaburzeń komunikacji językowej¹⁹.

Czas okresów krytycznych dla akwizycji języka jest różny dla każdego podsystemu języka. Badania wskazują (Khul 2010, s. 216), że podsystem fonetyczny zostaje przyswojony przed końcem pierwszego roku życia, składniowy między osiemnastym a trzydziestym szóstym miesiącem życia. Podsystem leksykalny rozwija się najbardziej dynamicznie w wieku osiemnastu miesięcy, ale nie jest tak samo ograniczony czasowo jak pozostałe, ponieważ słownictwo możemy nabywać całe życie.

Medycyna dostarcza nam niezwykle dowodów świadczących o olbrzymiej mocy samonaprawczej ludzkiego mózgu. W 2002 roku opisany został przypadek (Spitzer 2007, s. 24-25) wtedy siedmioletniej dziewczynki, która przeszła w wieku trzech lat hemisferektomię lewej półkuli mózgu. Dziecko obecnie jest dwujęzyczne i nie przejawia deficytów w zakresie posługiwania się tymi językami.

1.1.3. Kształtowanie się lateralizacji w ontogenezie

Zarówno prawa, jak i lewa półkula mózgu człowieka posiada predyspozycje do przetwarzania określonych bodźców i dlatego dominują w zakresie danych czynności. Badania z udziałem osób po komisurotomii wykazały, iż każda z półkul jest silniej powiązana z przeciwległą stroną ciała. Proces, w wyniku którego kształtuje się przewaga funkcjonalna jednej strony ciała, nazywamy lateralizacją, inaczej stronnością (Gołyszny 2021, s. 88).

W początkowym okresie życia dziecka obserwujemy symetrię jego ciała. Przejawia się ona także w odruchach, np. Moro, później w odruchach posturalnych,

¹⁹ Nasze mózgi są niezwykle plastyczne tylko w danym okresie krytycznym. Zidentyfikowano już mediator plastyczności, jakimi są receptory glutaminianergiczne typu NMDA (Borkowska, Domańska 2008, s. 116) i powiązano ich poziom z okresami krytycznymi, choć na razie tylko dla rozwoju układu wzrokowego. Układ nerwowy w danym oknie plastyczności oczekuje więc na określony typ bodźców, by mogły zajść zmiany strukturalne. We wczesnym stadium jego rozwoju jest nadmiar neuronów, aksonów i synaps. Te elementy, które nie są wykorzystywane zanikają – „use it or lose it” (Kossut 2005, s. 592-594), co zapewnia naprawę „błędów rozwojowych” (Borkowska, Domańska 2008, s. 116), tak by budowane połączenia były optymalne. Zakłócenie tego procesu skorelowane jest z zaburzeniami o charakterze autystycznym, o czym świadczą wyniki badań z 2014 roku naukowców z nowojorskiego uniwersytetu Columbia (Tang i inni 2014, s. 1131-1143). Dowiedli oni, iż osoby z autyzmem, zarówno dzieci, jak i dorośli, posiadały nadmiar połączeń synaptycznych względem osób, u których całościowych zaburzeń rozwoju nie stwierdzono.

np. tonicznym odruchu szyi, warunkujących symetryczną pionizację. Odruchy pojawiają się łańcuchowo, jeden po drugim, w określonej, genetycznie zaprogramowanej kolejności²⁰. Przypisuje się im ważną rolę w rozwoju dróg nerwowych i koordynacji wzrokowo-ruchowej (Gołyszny 2021, s. 90). Uznaje się, że dominacja stronna jest stabilna po czwartym roku życia (Kurkowski 2002, s. 181).

Badanie lateralizacji ręki, nogi, oka i ucha pozwala wyznaczyć prawdopodobny wzorzec asymetrii czynnościowej. Możemy je w sposób diagnostycznie wiarygodny przeprowadzić u dziecka około trzyletniego – ze względu na odpowiedni poziom naśladownictwa, sprawności motorycznej i rozumienia instrukcji (Cieszyńska, Korendo 2014, s. 278). J. Cieszyńska-Rożek i M. Korendo (2014, s. 280) wyróżniają²¹ cztery formuły lateralizacji: prawostronną, lewostronną, skrzyżowaną i nieustaloną. Jak pisze Alicja Kabała:

„Wszystkie funkcje życiowe człowieka, w tym umiejętność komunikacji werbalnej zależne są od sprawnego lub prawidłowego działania mózgu.” (Kabała 2018, s. 113-126)

Według niej konieczne jest wczesne badanie wzorca dominacji stronnej, aby móc wdrożyć stymulację, szczególnie istotną przy wyborze ręki dominującej u dzieci.

Przewaga jednej strony ciała nie pojawia się w postaci skończonej, ale stopniowo powstaje i nasila się podczas rozwoju dziecka, a wpływ na ten proces mają: prawidłowy tonus mięśniowy, czucie głębokie, wrodzone wzorce, ogólny rozwój oraz wpływ środowiska (Gołyszny 2021, s. 91-92). Praktyka terapeutyczna ukazuje, iż lateralizacja nieustalona może świadczyć o zaburzeniach formowania się stronności funkcji poznawczych w mózgu. Konsekwencją tego są obserwowane trudności w nabywaniu systemu językowego, wynikające z problemów w przetwarzaniu słuchowym i percepcji języka.

²⁰ Istnieją oczywiście także odruchy asymetryczne, np.: asymetryczny toniczny odruch szyi (pełniący ważną rolę w koordynacji wzrokowo-ruchowej rozwijając ruchy w bok i mięśnie każdej połowy ciała), odruch Galanta (Gołyszny 2021, s. 91). Więcej na temat odruchów, także tych fundamentalnie ważnych dla rozwoju mowy, pisała K. Kaczorowska-Bray (2012, s. 236, 243-249).

²¹ Ten podział odnajdziemy także w publikacji M. Bogdanowicz (1989, s. 31).

Spośród badanych przez A. Kabałę dzieci trzyletnich²² 93% miało nieustaloną lateralizację, a 7% skrzyżowaną. Badanych było 29 trzylatków²³. U większości dzieci trzyletnich proces dominacji stronnej nie zakończył się, to znaczy, że może rzutować na nabywanie systemu językowego, a na dalszych etapach edukacji znaleźć odzwierciedlenie w trudnościach z nauką czytania i pisania²⁴. Jak udowadnia badanie przeprowadzone na potrzeby tej rozprawy doktorskiej, nie każde dziecko z nieustaloną lub skrzyżowaną lateralizacją będzie prezentowało deficyty językowe. Na ten ważny aspekt zwracała już uwagę A. Grabowska (1999, s. 63).

1.1.3.1. Ręka dominująca

Pozytywne wartościowanie strony prawej zachodzi w większości kultur, dlatego leworęczność była i często, niestety, nadal jest bezzasadnie stygmatyzowana i uznawana za patologiczną (Gołyszny 2021, s. 92-93). W diagnozie ręczności w Polsce przez lata opierano się na wynikach prac Haliny Spionek z lat sześćdziesiątych, które informowały, że dzieci posiadające dominację skrzyżowaną lub nieustaloną częściej doświadczają niepowodzeń szkolnych (Grabowska 1999, s. 63). W rzeczywistości jednak formuła lateralizacji i jej stopień są jedynie cechą osobniczą i nie ma badań, które potwierdzają, że każda osoba z inną niż prawostronna dominacja będzie prezentowała problemy w nauce. Oczywiście, korzystniejsze z punktu widzenia dziecka i jego edukacji szkolnej jest, gdy ma ustaloną dominację ręki, a najlepiej ze względów kulturowych (kierunek pisma) jeśli oko i ręka dominujące są po tej samej stronie, bowiem układ ręka-oko, stanowi podstawę koordynacji wzrokowo-ruchowej (Gołyszny 2021, s. 95). Warto dostrzec także, iż większość osób praworęcznych prezentuje silną dominację ręki. U osób

²² A. Kabała badała także inne grupy wiekowe, natomiast przywołane zostały wyniki dla tej, która dotyczy tematu rozprawy.

²³ W zakresie dominacji ręki praworęczne było 13 z nich, leworęczne 1, natomiast 15 prezentowało lateralizację nieustaloną. Prawoocznymi było 16 z nich, 7 lewoocznymi, a nieustalona lateralizacja w zakresie oka dotyczyła 4 dzieci. Prawonożnymi były 3 osoby, lewnożna 1, a 25 nie miało jeszcze wybranej dominującej nogi. Zaskakujące wyniki prezentuje także badanie dominacji ucha, ponieważ wśród dzieci było 11 osób prawousznych, 5 lewousznych, natomiast u 11 nadal pozostawała nieustalona dominacja.

²⁴ Opiekunowie, rodzice powinni być informowani o wynikach badań lateralizacji, ponieważ pozwoliłyby im lepiej zrozumieć codzienne problemy dziecka i podjąć działania zmierzające do ustalenia się dominacji stronnej lub rozpocząć terapię poprzez ćwiczenia poznawcze oraz językowe (także naukę czytania Metodą Symultaniczno-Sekwencyjną) ułatwiające im porządkowanie sekwencyjne, porządkowanie czasowe, ukierunkowanie przetwarzania od strony lewej do prawej. (Cieszyńska 2012b, s. 322).

leworęcznych tak wyraźna preferencja występuje rzadziej, a sprawność rąk często jest podobna (Gołyszny 2021, s. 94).

Wybór ręki dominującej, jak podkreśla J. Cieszyńska-Rożek (2010, s. 27), zachodzi prenatalnie, ponieważ już w okresie płodowym obserwuje się różnice w wielkości planum temporale – u dzieci w przyszłości praworęcznych następuje redukcja prawego, natomiast u leworęcznych nie obserwuje się jej lub jest ona odwrotna. Sandra F. Witelson dowodzi (Grabowska 2005a, s. 477-478), iż wybór dominującej ręki u człowieka zależy od procesów, które regulują liczbę włókien spoidła wielkiego. W ostatnim okresie przed narodzinami zachodzi gwałtowne zmniejszenie tej struktury. Mniejsze spoidło wielkie u osób praworęcznych tłumaczy ona większą eliminacją owych włókien w okresie prenatalnym. Potwierdza tę tezę fakt większej liczby osób leworęcznych wśród dzieci urodzonych przedwcześnie. U nich ta redukcja w strukturze ciała modelowanego nie mogła być zakończona prenatalnie. J. Cieszyńska-Rożek (2013, s. 88) powołuje się na badania Jane M. Healey, wedle których już od 10 tygodnia życia płodowego, podczas obrazowania ultrasonograficznego, zaobserwowano preferencję jednej ręki. Badania dotyczyły obserwacji ruchów ramion, ssania kciuka i przemieszczania się w łonie matki przy pomocy ręki. Liczba płodów preferujących rękę prawą w stosunku do tych, które preferowały lewą odzwierciedlała proporcję osób praworęcznych i leworęcznych w populacji dorosłych – 90% praworęczni i 10% leworęczni. J. Cieszyńska-Rożek dochodzi zatem do wniosku, iż wybór ręczności pojawia się przed funkcjonalną asymetrią półkul mózgu, zatem to ona przyczynia się do jej formowania. Jej zdaniem brak wyboru ręki dominującej do trzeciego roku życia jest alarmujący i może mieć źródło w czynnikach występujących prenatalnie.

J. Cieszyńska-Rożek (2010, s. 26-27; 2020, s. 196) wskazuje, iż oburęczność ma nie tylko wpływ na nabywanie systemu językowego, kształtowanie oraz poziom osiągniętych umiejętności w nauce czytania i pisanie, ale obserwuje się także jej korelację z trudnościami w zachowaniu, objawiających się między innymi: problemami z koncentracją, nadaktywnością ruchową, kłopotami z zasypianiem, zaburzeniami uczenia się sekwencji ruchów (co jest przyczyną problemów artykulacyjnych), trudnościami z zapamiętywaniem (np. słów), opóźnieniami rozwoju mowy, trudnościami z rozumieniem przekazów językowych w hałasie, problemami z przetwarzaniem tekstów ze słuchu (np. czytany na głos). J. Cieszyńska-Rożek (a, online) wykazuje, że dziecko

oburęczne może przetwarzać informacje językowe prawopółkulowo²⁵. W konsekwencji tego będzie preferowało obrazy i dźwięki niejęzykowe, może u niego dojść do „wyłączenia” słuchania mowy – zatem z otoczenia nie będzie przyswajało nowych słów i zwrotów, niechętnie powtarzało, a rozumienie opierało tylko na kontekście i konsytuacji, myliło podobne głoski, nie rozumiało pytań i samo ich nie formułowało, co ma nierozzerwalny związek z poziomem jego funkcji poznawczych. Nie należy także bagatelizować negatywnego, wtórnego wpływu oburęczności dzieci na kształtowanie się ich emocji, zachowań społecznych czy samooceny.

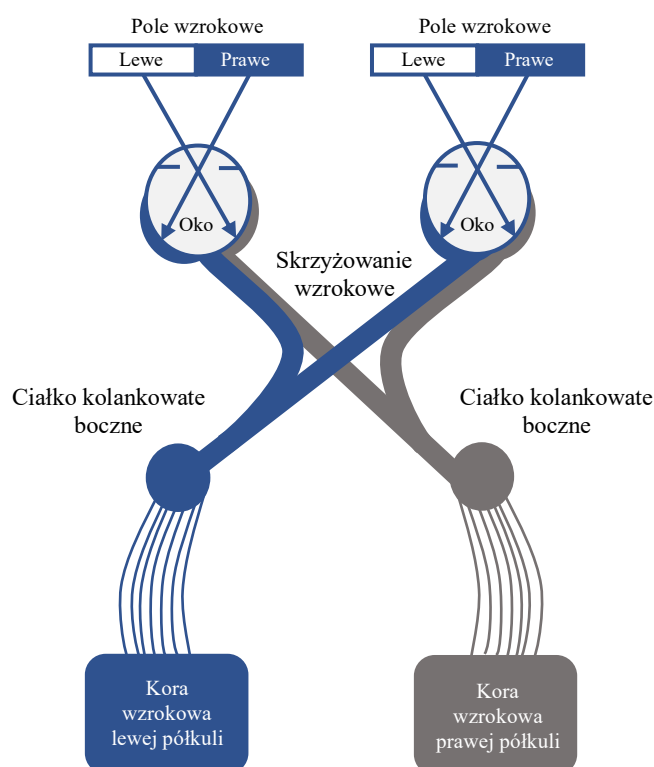
1.1.3.2. Oko dominujące

Droga przewodzeniowa informacji optycznych biegnie od układu optycznego oka i jest przekształcana z informacji świetlnej w sygnały nerwowe, czyli impulsy elektryczne. Są one przekazywane przez ciało kolankowate boczne do kory mózgowej. Włókna nerwowe, które wychodzą z przynosowej części siatkówek przechodzą na stronę kontrlateralną w skrzyżowaniu wzrokowym. Aksony z prawego oka biegną do lewej półkuli, a z lewego do prawej²⁶ (Kalat 2021, s. 516). Nie podlegają skrzyżowaniu te, pochodzące z przyskróniowej części siatkówek. Biegną one z lewego oka do lewej półkuli, a z prawego do prawej. W środkowej części siatkówki znajduje się plamka żółta, stanowiąca obszar widzenia najostrzejszego i z niej informacja wzrokowa przekazywana jest zarówno do prawej, jak i lewej półkuli (Budohoska, Grabowska 1994, s. 41-44). Obejmuje ona zakres 5 stopni pola widzenia (Kalat 2021, s. 516).

²⁵ Badania z wykorzystaniem metody fMRI wskazują na zmniejszenie lateralizacji funkcji językowych u pacjentów z zaburzeniami neurorozwojowymi i psychiatrycznymi, ale także u osób leworęcznych i oburęcznych. Ponadto u osób leworęcznych i tych, które posiadają historię leworęczności w rodzinie także obserwowano częściej obustronną, czy też odwróconą reprezentację dla funkcji językowych (Pluta, Wolak, Skarżyński 2014, 9-16).

²⁶ U zwierząt, posiadających oczy umieszczone po bokach głowy, lewa półkula odbiera sygnały z prawego oka, natomiast prawa z lewego (Kalat 2021, s. 516).

Rysunek 1 Droga przewodzenia informacji wzrokowej do mózgu



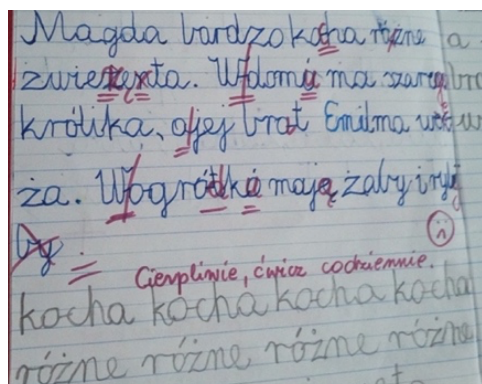
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Budohoska, Grabowska (1994, s. 42)

W badaniach klinicznych wykazano (Budohoska, Grabowska 1994, s. 43), iż osoby posiadające funkcje mowy zlokalizowane w lewej półkuli mózgu będą lepiej identyfikowały bodźce wzrokowe pojawiające się z prawej strony pola widzenia.

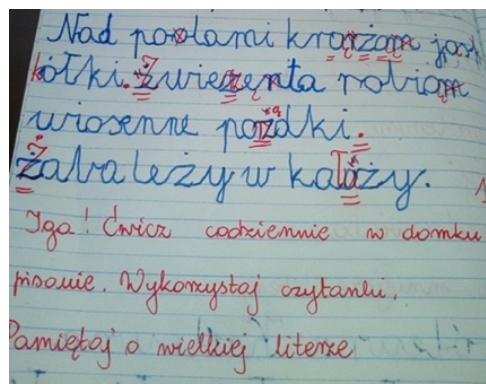
Lewooczość jest poważnym utrudnieniem w przetwarzaniu znaków podczas czytania i pisania. Dzieci z dominującym lewym okiem mogą nie mieć ukształtowanego kulturowo kierunku procesowania rzeczywistości, np. oglądania obrazów, analizy przestrzeni. Prawa półkula jest wtedy bardziej aktywna, a ich oczy częściej poruszają się w kierunku od strony prawej do lewej (Cieszyńska-Rożek 2019, s. 171). Rodzi to w nauce szkolnej poważne konsekwencje: odwracanie obrazu liter i cyfr, zwolnione tempo czytania, metatezy liter, sylab, wyrazów, cyfr, opuszczanie sylab, czytanie według strategii prawopółkulowej – dziecko na zasadzie prawdopodobieństwa domyśla się treści i rezygnuje z analizy literowej/sylabowej, chcąc jak najszybciej wykonać zadanie odczytania tekstu, które budzi w nim stan podwyższonych emocji. Lewooczość, jak

pokazuje praktyka terapeutyczna, koreluje ze wzrostem liczby błędów ortograficznych²⁷ podczas pisania²⁸ – zarówno ze słuchu, jak i przy przepisywaniu tekstu.

Fotografia 1(ab) Fotografie zeszytu lewooczonej, ośmioletniej Igi



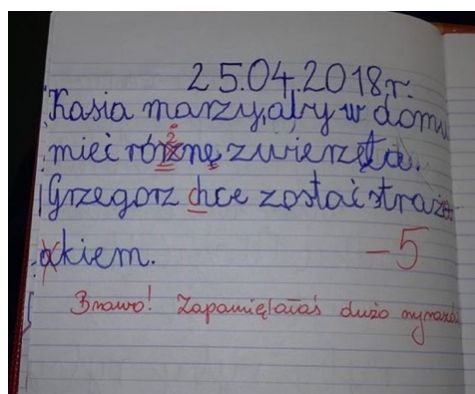
(a)



(b)

Źródło (ab): zbiory własne

Fotografia 2 Fotografia zeszytu Igi po intensywnych ćwiczeniach według założeń Metody Krakowskiej®



Źródło: zbiory własne

Problemem dla lewoocznych dzieci w szkole jest zapis tekstu na wszystkich jego poziomach. J. Cieszyńska-Rożek (2012b, s. 343-344) obala mit dotyczący konieczności uczenia dzieci reguł pisowni, ponieważ jej zdaniem nie są one niezbędne, a mogą generować dodatkowe błędy. Tylko doświadczony nauczyciel, posiadający wiedzę

²⁷ Badania pokazują, iż za ortografię odpowiedzialny jest tylny zakręt wrzecionowaty. (Tsapkini, Rapp 2010)

²⁸ Więcej na temat dysleksji paradygmatycznej i syntagmatycznej oraz typów ćwiczeń niezbędnych w pracy terapeutycznej pisała M. Korendo (2012, s. 346-351).

z zakresu rozwoju neurobiologicznego, zinterpretuje odpowiednio zapis dziecka, a zatem tylko on będzie mógł udzielić mu efektywnej pomocy²⁹.

Nie można, analizując temat lewooczości, pominąć kwestii obniżonej samooceny oraz olbrzymiego lęku – niekiedy przybierającego formę fobii – przed czytaniem, pisanem, a w końcu i szkołą, która jest z tymi prymarnymi dla ucznia umiejętnościami związana³⁰. Dziecko lewooczne może widzieć i percypować świat inaczej. Tylko poprzez terapię możemy nauczyć je kulturowego kierunku przetwarzania rzeczywistości, bowiem dotyczy to całości percepcji dziecka, a nie jedynie wymiaru czytania i pisania. Niezwykle istotne jest, iż kwestia lewooczości może rzutować nie tylko na okres dzieciństwa i nauki szkolnej, ale odbijać się na życiu codziennym, zawodowym, rodzinnym dorosłej jednostki³¹.

1.1.3.3. Ucho dominujące

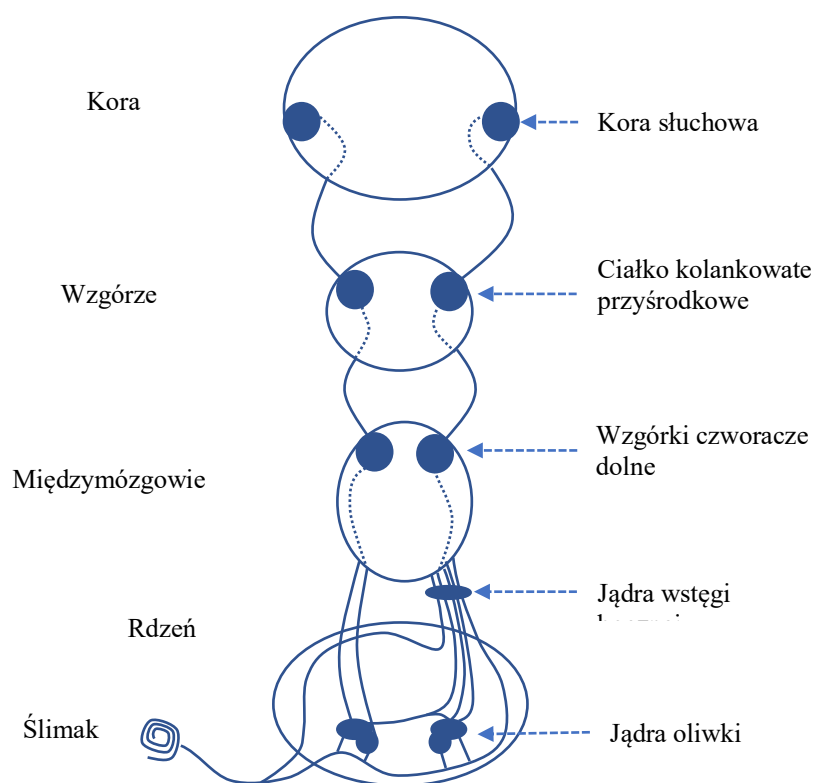
Informacja słuchowa posiada skomplikowaną drogę przewodzenia. Biegnie ona od ucha zewnętrznego przez środkowe i wewnętrzne, do narządu Cortiego. Z tego miejsca przesyłana jest przy udziale przekaźników (jądra ślimakowe, jądra oliwki, jądra wstęgi bocznej, wzgórki czworaczne dolne i jądra wzgórza) do kory skroniowej, konkretnie do jej części słuchowej. Drogi przewodzące informacje od uszu są skrzyżowane. Dwie trzecie włókien łączy ucho prawe z lewą półkulą (Budohoska, Grabowska 1994, s. 39-41). Zatem informacje podane do prawego ucha trafiają głównie do półkuli lewej, a te które zostaną podane do lewego, do prawej (Kalat 2021, s. 517).

²⁹ Niezbędna jest systematycznie prowadzona stymulacja funkcji wzrokowych, także pamięci, wraz z całościowym, globalnym zapamiętywaniem wyrazów (Cieszyńska, Korendo 2015). To technika dająca w krótkim czasie spektakularne efekty. Na temat badań przetwarzania informacji wzrokowej w podsystemach układu wzrokowego u osób z dysleksją pisała D. Bednarek (2002, s. 61-64).

³⁰ O przestarzałych praktykach diagnostycznych i terapeutycznych, a także ich wielowymiarowych konsekwencjach informowała M. Korendo (2011, s. 61-62).

³¹ O losach życiowych dzieci dyslektycznych pisały M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005, s. 102-122).

Rysunek 2 Droga przewodzenia informacji słuchowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Budohoska, Grabowska (1994, s. 40)

Z tego powodu w Metodzie Krakowskiej[®], zakładającej pracę przy stoliku (przynajmniej w początkowym etapie terapii, kiedy walczy się o wypracowanie prymarnych zdolności percepcyjnych niezbędnych do budowania systemu językowego, tj. pola wspólnej uwagi) dziecko siedzi po lewej stronie terapeuty.

W badaniach klinicznych wykazano (Budohoska, Grabowska 1994, s. 43), że osoby posiadające funkcje mowy zlokalizowane w lewej półkuli mózgu będą lepiej identyfikowały bodźce słuchowe prezentowane do prawego ucha.

Konsekwencje lewouszności (Cieszyńska 2010, s. 27) to kłopoty z przestawianiem i gubieniem sylab, blokami emocjonalnymi podczas mówienia, nie płynność mówienia, jąkanie. M. Korendo (2017, s. 105) do konsekwencji zaburzeń odbioru mowy w przypadku braku dominacji prawego ucha zalicza także problemy z rozumieniem mowy w hałasie, trudności w nauce języków obcych, problemy ze skupieniem się na wypowiedziach dłuższych oraz tekście, który jest odczytywany, mylenie znaczeń słów o podobnym brzmieniu, preferowanie przez dziecko dźwięków

prawopółkulowych. Są to skutki dłuższej drogi jaką pokonują dźwięki od lewego ucha do prawej półkuli mózgu 0,4 – 0,9 minisekundy (Cieszyńska 2010, s. 27). Badania Beaty Statuch i Zdzisława Marka Kurkowskiego (2012) potwierdziły zależność pomiędzy występowaniem problemów w nauce u dzieci i zaburzeniami przetwarzania dźwięków na poziomie centralnym.

1.1.3.4. Noga dominująca

Budowa neuroanatomiczna układów wzrokowego i słuchowego sprawia, że preferencja oka czy ucha nie informuje nas o lateralizacji funkcji językowych, w przeciwieństwie do nożności. Okazuje się, iż jest ona lepszym wskaźnikiem lokalizacji tych funkcji niż ręczność w przypadkach, gdy asymetria postawy ciała i asymetria manualna nie są homolateralne (Springer, Deutsch 1998). Liczne badania³² informują nas jednak ich nożność kształtowana jest w ontogenezie później niż ręczność.

Dzieci lewonożne mogą przejawiać deficyty w motoryce dużej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz trudności w nauce sekwencji ruchów, np. w sportach, grach zespołowych, tańcu towarzyskim, ale także w jeździe na rowerze. Zdaniem J. Cieszyńskiej-Rożek (2020, s. 189) mogą mieć problemy w przetwarzaniu informacji przestrzennych, co bezpośrednio w nauce czytania negatywnie wpłynie na odczytywanie sylab zamkniętych, różnicowaniu liter podobnych graficznie, a także trudności z zapisem ortograficznym. Mogą pojawić się także problemy grafomotoryczne związane z wycinaniem, kolorowaniem, malowaniem, pisanem oraz z czytaniem map, wykresów i wzorów.

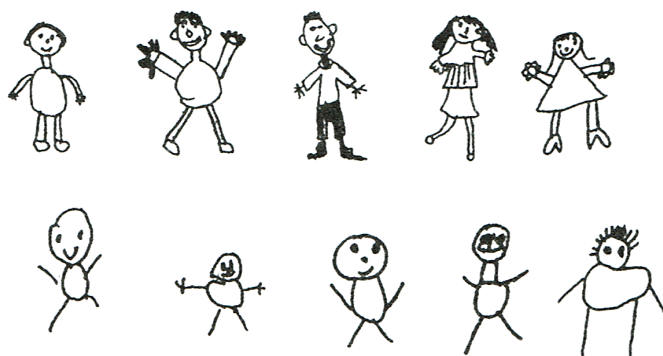
1.1.4. Zagrożenia współczesności dla procesu nabywania języka

Współczesne dzieci stanowią pokolenie, wychowywane w warunkach odmiennych w stosunku do poprzednich pokoleń. Wysokie technologie – smartfon, telewizja, tablet, laptop, komputer, ale też niezwykle popularne zabawki dźwiękowe – zaburzają naturalny rozwój.

³² Ich przegląd znajduje się w artykule: Gabbard, Iteya 1996.

Badania pokazują, iż media niekorzystnie wpływają na rozwój sensomotoryczny dzieci. Manfred Spitzer (2014, s. 218) relacjonuje badania niemieckich pediatrów, którzy poprosili dwa tysiące dzieci pięcioletnich o narysowanie człowieka.

Fotografia 3 Wpływ wysokich technologii na rozwój sensomotoryczny



Źródło: Spitzer (2014, s. 218)

To badanie przedstawia, jak codzienna dawka stymulacji wysokimi technologiami kształtuje poziom dziecięcych rysunków. Po lewej stronie, w górnym rzędzie, widzimy prace pięcioletników oglądających telewizję sporadycznie lub wcale. W dolnym zaś prezentowane są prace plastyczne dzieci, które spędzały przed telewizorem trzy godziny lub dłużej.

Odbiór tych wyników jest jeszcze gorszy w porównaniu do rysunku dwudziestoczteromiesięcznego dziecka, od urodzenia stymulowanego według założeń Metody Krakowskiej® (Starzyńska 2019, s. 185).

Fotografia 4(ab) Fotografie rysunków Ali



(a) Rysunek 24 miesięcznej Ali



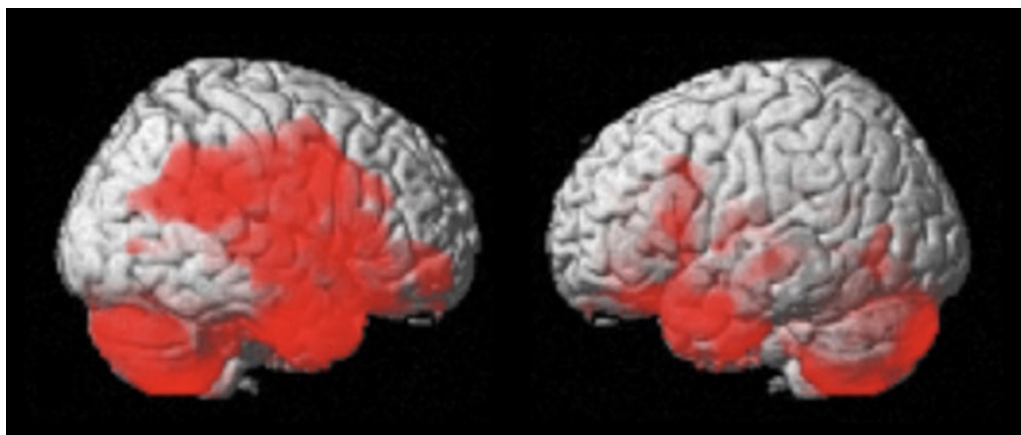
(b) Rysunek 5-letniej Ali

Źródło: (a) Starzyńska (2019, s.185), (b) zbiory własne

Jak widzimy stopień szczegółowości w pracy Ali jest wyższy – znajduje się na nim jedenaście elementów ciała człowieka – aniżeli w rysunkach pięciolatków stymulowanych wysokimi technologiami. Ala na początku piątego roku życia tworzyła rysunki bardzo bogate w detale, choć nie przejawia talentu plastycznego.

Badania podłużne ukazują także korelację pomiędzy obniżonymi wynikami w czytaniu ze zrozumieniem z czasem jaki dzieci spędzały oglądając telewizję (Ennemoser, Schneider 2007). Najczęściej wskazuje się (Anderson, Subrahmanyam 2017), iż media zaburzają trzy obszary funkcjonowania dziecka: językowy (opóźniony rozwój mowy, deficyty fonologiczne, uboższe słownictwo), poznawczy (opóźniony rozwój funkcji poznawczych, zaburzenia pamięci i uwagi) i emocjonalny (zaburzenia zachowania, nastroju, agresja, większe ryzyko uzależnień). Badania analizujące wpływ mediów na dzieci ujawniają, że zdalne nauczanie i wydłużony czas spędzony przed ekranami bez aktywności fizycznej (a taka sytuacja dotyczyła dzieci podczas pandemii COVID-19) powodują zmiany w istocie szarej mózgu, które korelują ze spadkiem inteligencji werbalnej, funkcji wykonawczych i kontroli emocji (Takeuchi i inni 2018).

Fotografia 5 Obszary o obniżonej objętości istoty szarej u dzieci korzystających z Internetu

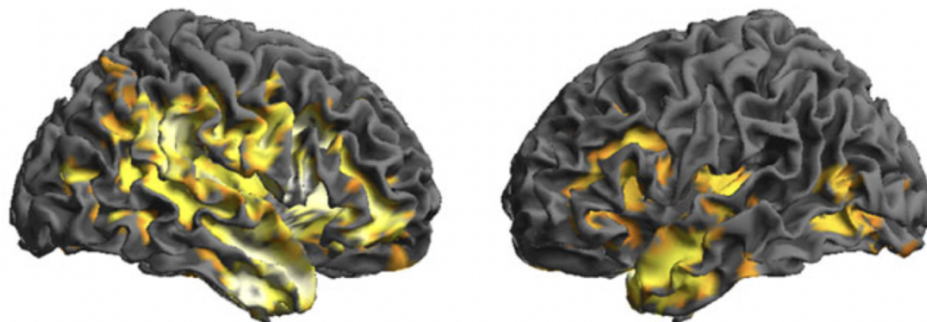


Źródło: Takeuchi i inni (2018)

W obrębie istoty białej obserwuje się u dzieci nadmiernie korzystających z wysokich technologii słabszą mielinizację w obrębie kory oczodołowo-czołowej, wyspy, przedniej kory obręczy, jąder podstawy, obszarze skroniowym i mózdzku (Takeuchi

i inni 2018). Są to obszary związane z regulacją emocji, wyhamowywania emocji, procesami empatii, motywacji, ale także z mową³³.

Fotografia 6 Obszary o obniżonej objętości istoty białej u dzieci korzystających z Internetu



Źródło: Takeuchi i inni (2018)

Obecnie mówi się o negatywnym oddziaływaniu smartfonów, telewizji na niemowlęta, ale praktyka terapeutyczna logopedów wykazuje, iż wciąż niewystarczająco. Jak pokazują badania neurobiologów stymulacja wysokimi technologiami sprawia, iż dziecko w odmienny sposób kształtuje relacje z innymi ludźmi³⁴, ale także światem i językiem, co skutkuje osłabieniem połączeń neuronalnych – mniej czasu spędza z dorosłym na rozmowie twarzą w twarz, śledząc ruch na ekranie nie uczy się języka³⁵ (Spitzer 2013, s. 123-126). U dzieci pojawiają się zmiany w strukturze i funkcjach mózgu³⁶. Blokowane jest przetwarzanie języka poprzez stymulację prawej półkuli mózgu – mogą to być podobne uszkodzenia do tych, spowodowanych przez nadmiar testosteronu w okresie płodowym³⁷.

J. Cieszyńska-Rożek (2014, s. 11-22) wyróżnia następujące konsekwencje stymulacji niemowląt wysokimi technologiami: brak patrzenia na twarz opiekuna, brak

³³ Krystyna Rymarczyk (2022) analizowała wpływ wysokich technologii na mielinizację w istocie szarej i białej mózgu.

³⁴ M. Spitzer (2021, s. 71-90) zwraca uwagę także na zaburzenie relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi, w których rolę dystraktora uwagi opiekuna odgrywa smartfon.

³⁵ W przeszłości zalecana była stymulacja telewizją słyszących dzieci głuchych rodziców. Nie odnotowano w tych badaniach ani jednego przypadku opanowania języka (Eliot 2018, s. 528).

³⁶ J. Cieszyńska-Rożek (2022, s. 31) wykazuje, że zmiany te dotyczą także ciała migdałowatego, które nie funkcjonuje prawidłowo prawdopodobnie z powodu ograniczonych kontaktów społecznych i nadmiernej ekspozycji na ruch mechaniczny.

³⁷ A. Grabowska (1999, s. 60) opisywała koncepcje związane z uszkodzeniami mózgu przez działanie testosteronu. Nowsze badania ukazują wagę prenatalnego wpływu hormonów na ośrodkowy układ nerwowy (Kandel 2022, s. 266-268).

uśmiechu społecznego, brak gaworzenia, brak gestów społecznych, brak słuchania mowy dorosłego, spowolnienie w rozwoju motoryki dużej i małej, a także w rozwoju prakcji oralnej oraz występowanie stanu „nieustannego częściowego rozproszenia uwagi”, który charakteryzuje hiperaktywność (Cieszyńska 2019, s. 50).

Korzystanie z tabletu, komputera, telewizora czy telefonu powoduje, iż mięśnie gałek ocznych zachowują stałą pozycję i drastycznie zmienia się ich ruchomość – z 40 – 100 ruchów na 20 sekund odnotowanych przy swobodnej percepcji wzrokowej, w której gałki oczu reagują na wciąż zmieniające się odległości do – 5-7 na 20 sekund (Cieszyńska-Rożek 2019, s. 45). Jak wykazuje J. Cieszyńska-Rożek (2019, s. 45), zawęża się także pole widzenia dziecka, przez sam fakt prezentowania mu materiałów na ekranie – z 200 stopni przy spostrzeganiu swobodnym do 6-7 stopni przy oglądaniu obrazu na ekranie 12x16 cali. Z uwagi na to, że jest to czynnik, na który ma wpływ odległość od ekranu oraz jego wielkość, smartfon trzymany przez użytkownika w niewielkiej odległości od twarzy zajmować będzie większą część pola widzenia (jeśli nie całą) niż inne urządzenia.

U dzieci pojawia się stan zahamowania ruchu. Maleje częstotliwość fal beta, a wzrasta alfa, których przewaga pojawia się podczas snu. Dzieci pochłonięte przez wysokie technologie mają obniżone zużycie kalorii w porównaniu z dziećmi odpoczywającymi. Hamowana jest nie tylko aktywność zewnętrzna, ale także wewnętrzna. Niemowlęta stymulowane wysokimi technologiami percypują jedynie ruch, a nie kształt. Powinny eksplorować rzeczywistość, wkładając przedmioty do buzi, co pozwala zdobywać nowe informacje: rozpoznawać ich kształt, konsystencję, temperaturę, strukturę, ciężar oraz zapach (Korendo 2017, s. 108-109). Zdecydowanie podczas oglądania bajek to zadanie, kluczowe dla formowania się wielowymiarowości obiektów, jest niemożliwe. Dziecko musi nauczyć się oglądania obiektów dynamicznych, a nie statycznych. Ten proces jest niezbędny do wykształcenia się mowy.

Praktyka terapeutyczna pokazuje także, iż wielu rodziców sądzi, że ich dzieci nie oglądają telewizji choć telewizor, muzyka, zabawki dźwiękowe, a nawet wysokie natężenie ruchu ulicznego są obecne w ich środowisku cały czas w tle. Taka ciągła stymulacja jest bardzo niebezpieczna dla najmłodszych, ponieważ dochodzi do maskowania – zagłuszania dźwięków mowy przez hałasy o podobnej częstotliwości (Eliot 2018, s. 336). Nadmiar bodźców dźwiękowych hamuje zdolność koncentracji

(Eliot 2018, s. 609). Układ słuchowy małego dziecka nie jest na tyle dojrzały, by mogło ono odbierać mowę przy występujących jednocześnie zakłóceniach. Zdolność taka będzie w pełni ukształtowana dopiero około dziesiątego roku życia. Dzieci lepiej przyswajają język, gdy jest on jedynym sygnałem i nie muszą dokonywać – przerastającej ich umiejętności słuchowe – selekcji³⁸.

1.2. Nabywanie języka w perspektywie językoznawczej

1.2.1. Związek mowy i myślenia – relatywizm językowy

Ferdynand de Saussure, twórca nowożytnego językoznawstwa, jako pierwszy oddzielił *langue* od *parole*. Definiował język jako abstrakcyjny i pozaindywidualny system znaków mówionych, stanowiący część umowy społecznej, jednostka sama nie może go stworzyć ani zmienić. Język służy do wyrażania pojęć, nie istnieje jednak bez zbiorowości mówiącej (Grabias 2019, s. 26). Mowę zaś stanowią jednostkowe realizacje tego systemu.

S. Grabias definiuje mowę jako:

„(...) zespół czynności³⁹, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego.”
(Grabias 1997, s. 10)

Zatem język jest dla niego z jednej strony narzędziem reprezentacji świata, a z drugiej pełni rolę medium w komunikacji między ludźmi (Kurcz 2000, s. 69). W ten sposób realizują się funkcje reprezentacyjna i komunikacyjna języka. Człowiek, za pośrednictwem tego medium, przekazuje osobistą interpretację otaczającej go rzeczywistości. To właśnie z języka możemy wnioskować na temat poznawczych

³⁸ W terapii Metodą Krakowską® stosujemy jako podstawę terapii systematyczne ćwiczenia słuchowe w oparciu o program słuchowy: *Slucham i uczę się mówić*, Wyd. Arson. Dzieci korzystają z programu przez słuchawki.

³⁹ S. Grabias (2002, s. 11-12) twierdzi, iż ta definicja mowy obejmuje swoim zakresem trzy rodzaje zachowań, które spełniają odrębne funkcje: 1. Czynności poznawcze człowieka, które dokonują się tylko za pomocą języka, a wynikiem ich jest wiedza zorganizowana pojęciowo, będąca w umyśle i stanowiąca reprezentację rzeczywistości, 2. Językowe czynności komunikacyjne, współistniejące z parajęzykowymi kodami mowy (mimika i gestykulacja), 3. Czynności socjalizacyjne i grupotwórcze, człowiek zdobywa wiedzę o grupie społecznej i o regułach zachowań jakie w niej obowiązują.

czynności, zasobu wiedzy i jej struktury oraz korzystania z niej w interakcji z innymi (Grabias 2008, s.16).

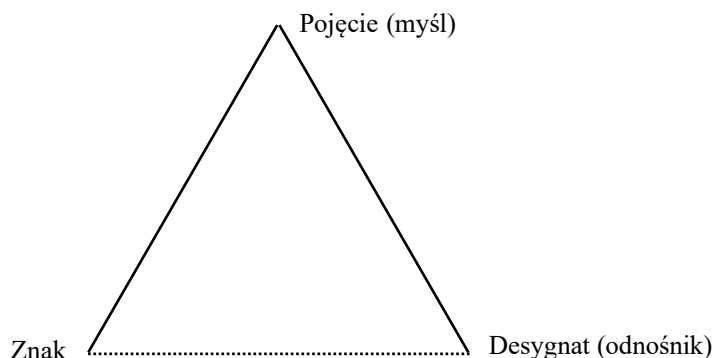
W refleksji filozoficznej związek języka z myśleniem, czy szerzej poznaniem, był częstym przedmiotem rozważań. Można wyodrębnić (Kurcz 2000, s. 161) trzy stanowiska wobec tego problemu: determinizm językowy, determinizm poznawczy⁴⁰ oraz stanowisko pośrednie przyjmujące, iż język i myślenie są niezależne od siebie, ale wzajemnie na siebie wpływają – relatywizm językowy.

Współczesna logopedia zajmuje się związkiem mowy i myślenia. Zdaniem logopedów tzw. szkoły krakowskiej mowa jest determinowana poziomem rozwoju trzech układów biologicznych człowieka (Michalik, Siudak 2010, s. 15). Pierwszy z nich stanowi układ nerwowy, spełnia on rolę sterowniczo-kontrolującą. Drugi stanowią układy pozamózgowe, spełniające rolę wykonawczą – do nich należą układ oddechowy, artykulacyjny, fonacyjny oraz mięśniowy. Trzeci to zmysły, spośród których pierwszy jest słuch. S. Grabias (2019, s. 295-298; 2017, s. 40-41) nazywa czynności biologiczne, które warunkują język, sprawnościami formacyjnymi. Z perspektywy logopedii język definiujemy jako:

„(...) system sekwencji informacji słuchowych (mowa) i wzrokowych (pismo), uporządkowanych linearnie i hierarchicznie (relacyjnie).” (Cieszyńska 2022, s.12)

M. Michalik (2010, s. 31-50), analizując relacje między człowiekiem, językiem a rzeczywistością, przywołuje kognitywną koncepcję językoznawczą Charlsa Kay Ogdena i Ivora Armstronga Richardsa z 1923 roku – tzw. trójkąt semiotyczny:

Rysunek 3 Trójkąt semiotyczny według Ogdena i Richardsa

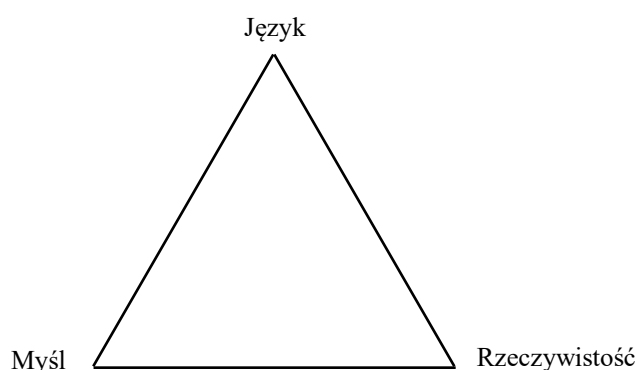


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kurcz (1987, s. 17)

⁴⁰ Zostały one omówione w rysie dychotomicznym przez Klaudię Lepucką (2019, s. 84-86).

Wedle niej znaczenie to potrójna zależność pomiędzy znakiem językowym, rzeczywistością i myślą. Człowiek, dzięki posiadaniu możliwości porozumiewania się, może istnieć w przestrzeni społeczno-kulturowej. Zatem mowa jest równoważnym z rzeczywistością wytworem procesów myślowych. M. Michalik proponuje następujące przekształcenie trójkąta semiotycznego C. K. Ogdena i I. A. Richardsa:

Rysunek 4 Trójkąt semiotyczny według M. Michalika



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Michalik (2010, s. 48)

Tok myślenia badacza wywodzi się z koncepcji J. Cieszyńskiej-Rożek – twórczyni Metody Krakowskiej®. To ona wyznaczyła nowe ramy filozoficzne dla budowania kompetencji językowych dzieci z zaburzeniami komunikacji, ponieważ celnie zauważyła, iż to język pozwala rozwijać się umysłowości dziecka oraz eksplorować rzeczywistość, ale także istnieje relacja zwrotna, w której stymulowanie rozwoju poznawczego bezpośrednio wpływa na tempo akwizycji języka.

Zależność rozwoju językowego i poznawczego dobrze obrazują wyniki badań wewnątrzjęzykowych, prowadzonych pod wpływem ponownego zainteresowania pracami językoznawcy Edwarda Sapira i jego ucznia Benjamina Whorfa, powstałymi na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Alison Gopnik i Andrew N. Mettzoﬀ (Kurcz 2000, s. 171-173) obserwowali dzieci w trzech aspektach rozwoju poznawczego: stałość przedmiotu, rozumienie zależności pomiędzy środkiem a celem, kategoryzowanie. Dowiedli oni, że rozwój jednej z tych umiejętności może wyprzedzać pozostałe, co niesie za sobą konsekwencje językowe, np. pojawienie się w mowie dziecka nazw rodzajowych jest związane z wyodrębnieniem się kategoryzacji. A. Gopnik i A. N. Mettzoﬀ udowodnili również wpływ otoczenia, a także języka, na rozwój tych dziedzin.

Zbieżne z owymi wynikami badań jest stanowisko Marty Korendo (2017, s. 94), dla której język jest związany z funkcjami poznawczymi, nimi warunkowany, ale także on sam przyczynia się do ich rozwoju poprzez porządkowanie i konsolidację. Umiejętności kategoryzowania stanowią doskonały przykład tej zależności⁴¹. Dziecko posiada wrodzoną zdolność do tworzenia klas, ale dopiero nabędzie umiejętności potrzebne do utworzenia kategorii atematycznej, tematycznej i językowej, takie jak działanie według instrukcji. Czas pojawienia się kategoryzacji językowej warunkowany jest poziomem rozwoju językowego (Korendo 2017, s. 96-97). M. Korendo i Ewa Bielenda-Mazur (2016, s. 176) uznają, że prymarną umiejętnością jest identyfikacja. Rozwojowo pierwsze występuje postrzeganie tego co identyczne, później określenie przynależności na podstawie podobieństwa, a dopiero wtedy możliwe jest wykluczanie ze zbioru na podstawie różnic. M. Korendo akcentuje polimodalny odbiór rzeczywistości jako najbardziej sprzyjający rozwojowi poznawczemu i językowemu, zaznaczając jednak, iż:

„(...) choć odbiór bodźców poza językiem jest możliwy, tylko językowy obraz świata (JOS) stanowi platformę ludzkiego porozumienia.” (Korendo 2017, s. 101)

Jak wykazuje Ida Kurcz (2000, s. 174-175), istnieją podobieństwa w funkcjonowaniu kompetencji językowej oraz poznawczej. Polegają one na zastosowaniu analogicznych mechanizmów do tworzenia i funkcjonowania słownika umysłowego oraz kategorii poznawczych. W słowniku umysłowym wyróżnia się strategie asocjacyjne, budowane przez częste powtórzenia i racjonalne, tworzone w oparciu o reguły. W kategoriach poznawczych istnieje podział na prototypowe oraz arystotelesowskie. Pierwsze odwołują się do prototypów, najlepszych reprezentantów danej kategorii i powstają w wyniku doświadczeń. Drugie natomiast posiadają wspólne cechy, zatem określa je reguła.

J. Cieszyńska-Rożek podkreśla, iż:

⁴¹ Według E. Bielendy-Mazur i M. Korendo (2016, s. 176-185) dziecko dokonuje pierwszych kategoryzacji przedjęzykowo; matka/nie matka – jeszcze prenatalnie rozróżniając jej głos; znany/obcy - około ósmego, dziewiątego miesiąca życia.

„Rozumienie i użycie języka wpływają na rozwój dziecięcych funkcji poznawczych i społecznych, a one z kolei formują coraz wyższy poziom języka.” (Cieszyńska-Rożek 2019a, s. 65)

Współcześnie nie ma podstaw, aby mówić o odrębności mechanizmów kształtowania się kompetencji językowej i zdolności poznawczych (Maciejewska 2015, s. 305; Panasiuk 2018, s. 412).

Dzieci poddane terapii Metodą Krakowską® niejednokrotnie uczą się myślenia i odkrywania rzeczywistości, funkcjonowania społecznego właśnie przez język, który przyswajany jest razem z nauką czytania Metodą Symultaniczno-Sekwencyjną®. Taki sposób odkrywania myśli i rzeczywistości będzie dotyczył wszystkich niemówiących dzieci, u których programujemy system językowy⁴², czyli budujemy JOS, bez względu na to, czy są obciążone zespołami genetycznymi, autyzmem, zespołem Aspergera, alalią, afazją, czy dysleksją⁴³.

1.2.2. Akwizycja języka

W literaturze przedmiotu pojęcie akwizycji języka⁴⁴ należy utożsamiać z jego przyswajaniem, natomiast odróżnić od uczenia się (Kurcz 2000, s. 69). Te procesy zostały wyróżnione w latach siedemdziesiątych przez Stephena Krashena, kanadyjskiego psychologa, jako współwystępujące i wzajemnie się uzupełniające. Przyswajanie polega na spontanicznym nabywaniu kompetencji komunikacyjnej i językowej. To proces nieświadomy i automatyczny, który dominuje w początkowym okresie życia dziecka (Kurcz 2011, s. 156). Uczenie się zachodzi, gdy stosujemy określone zabiegi⁴⁵, aby

⁴² „Programowanie języka jest techniką kształtowania początków komunikacji językowej w oparciu o paradygmat słownikowy, gramatyczny i składniowy.” (Cieszyńska 2013, s. 324). Więcej w: Orłowska-Popek 2010 oraz Orłowska-Popek 2017, Grabias 1993.

⁴³ Warto zaznaczyć, iż Metoda Krakowska® dąży do przeniesienia zdobytych podczas terapii umiejętności na życie codzienne. Dopiero samodzielne użycie przez dziecko wypowiedzi w nowej sytuacji oznacza opanowanie danej reguły, ale najwyższym poziomem, niezwykle trudnym z perspektywy terapeutycznej, jest sprawność rozumienia pytań oraz ich samodzielnego formułowania. Jednocześnie w terapii stymulujemy rozwój poznawczy, wykorzystując techniki Metody Krakowskiej®, co pozwala nam budować kolejne piętra systemu językowego. Bez ćwiczeń rozwijających umiejętności kategoryzacji, analogii, pamięci symultanicznej oraz sekwencyjnej, relacji, także przyczynowo-skutkowych, nie da się w sposób efektywny prowadzić terapii językowej dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju.

⁴⁴ Od angielskiego *aquisition*.

⁴⁵ W Metodzie Krakowskiej® jest to m.in. technika programowania języka.

możliwe było opanowanie danych struktur. Jest procesem świadomym i kontrolowanym społecznie (np., szkoła, kursy). Można zarówno przyswajać język ojczysty, ale i także uczyć się go. Można uczyć się języka obcego, ale również go przyswajać.

1.2.2.1. Cele badań nad rozwojem języka

Nauki humanistyczne badają ontogenetyczny rozwój języka. Każda z nich stawia inne pytania szczegółowe, a ich problematyka jest złożona i wieloaspektowa. Psychologia zajmuje się mechanizmami akwizycji mowy, określeniem roli nabywania języka w rozwoju dziecka, także w odniesieniu do jego rodzaju, tj. poznawczego, emocjonalnego, społecznego. Psychologów interesuje również zależność odwrotna, a zatem wpływ rozwoju na język. Antropologia, etnologia i socjologia skupiają się na udziale języka w przekazywaniu dorobku kulturowego oraz wpływie zmian kulturowych, socjologicznych na kształtowanie się systemu językowego (Shugar, Smoczyńska 1980, s. 8-51).

Językoznawstwo natomiast koncentruje się na mechanizmach warunkujących rozwój językowy, ponieważ to przyczynia się do poznania praw rządzących owymi przemianami w czasie, a także określa chronologię nabywania poszczególnych podsystemów systemu językowego przez dziecko, co pomaga w zrozumieniu jego struktury, hierarchii (Shugar, Smoczyńska 1980, s. 8-51). Jak zauważa E. Łuczyński (2002b, s. 43), polskie językoznawstwo niesłusznie marginalizuje owe badania. Ontogeneza mowy dziecka pozwala jego zdaniem na ustalenie, dlaczego pewne formy utrzymują się, a inne, stając się mniej znaczące, wychodzą z użycia oraz określić, które elementy komunikacji i sposobów ekspresji są łatwiejsze, a które wymagają większej sprawności językowej.

Logopedii takie badania są niezbędne ze względów praktycznych. Opis prawidłowego przebiegu nabywania systemu językowego jest konieczny, aby wyznaczać normy rozwojowe. One z kolei są podstawą do opracowywania metod diagnostycznych i metod terapii logopedycznej. E. Łuczyński twierdzi:

„(...) każdy akt mowy, również ten, który uznajemy za zaburzony i wymagający korekcji, jest realizacją jakiegoś schematu językowego, a to łączy się bezpośrednio z gramatyką.

W związku z tym logopeda musi znać gramatykę nie tylko w ujęciu praktycznym, ale też w ujęciu teoretycznym.” (Łuczyński 2012, s. 87-95)

Zatem podstawę stanowi znajomość gramatyki języka polskiego. Współczesna logopedia daleko wykracza w swoich działaniach poza uzyskanie właściwej, normatywnej artykulacji głosek, dlatego musimy posiadać aktualną i pełną wiedzę o dyskursie normatywnym, by móc wspierać te dzieci, których rozwój jest zaburzony. Nie dotyczy to oczywiście tylko rozwoju językowego, ale także poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

1.2.2.2. Badania akwizycji języka ojczystego

Zainteresowanie rozwojem językowym dziecka wykazywali już starożytni faraonowie⁴⁶. Istnieją znane przekazy z eksperymentów prowadzonych nad tym aspektem u Herodota, choć oczywiście ówcześni eksperymentatorzy nie posiadali wiedzy na temat mechanizmów nabywania języka poprzez proces socjalizacji. Właściwy początek badań nad mową dziecka rozpoczął się w połowie XIX wieku i był zapoczątkowany poprzez ewolucjonizm oraz filozofię niemiecką. Maria Kielar-Turska (2002, s. 60-61) wyznacza w dociekaniach naukowych nad rozwojem języka dziecka dwa okresy⁴⁷.

Pierwszy z nich stanowi psychologiczne nastawienie dominujące do lat pięćdziesiątych. Charakterystyczny jest typ zbieranego przez badaczy materiału – gromadzenie wypowiedzi dzieci, słów, tzw. dzienniczki mowy oraz orientacja badaczy na to, co dziecko mówi. Można z łatwością zauważyć, iż celem wtedy nie było wyjaśnienie procesu opanowywania języka.

Drugi to badania o naturze psycholingwistycznej w drugiej połowie XX wieku. Badaczka dzieli ten okres trzema momentami przełomowymi:

⁴⁶ Próby te polegały na izolowaniu dzieci od języka i oczekiwaniu, iż język sam się pojawi bez stymulacji środowiskowej (Shugar, Smoczyńska 1980, s. 10).

⁴⁷ Przeglądu okresów i kierunków badań mowy dziecka dokonał także J. Porayski-Pomsta (2015, s. 28-48).

1. lata pięćdziesiąte – koncepcje Burrhusa Frederica Skinnera⁴⁸ i Noama Chomsky’ego;
2. lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte – teorie Della Hymnesa oraz Michaela Halliday’a, koncepcje konstruktywistyczno-interakcyjne⁴⁹, badania nad mową kierowaną do dziecka;
3. lata dziewięćdziesiąte – koncepcje reprezentacji poznawczej, reprezentacyjna funkcja języka i modele wiedzy językowej⁵⁰.

W naukach humanistycznych, nie tylko w badaniach nad językiem, obserwuje się formułowanie pytań dotyczących roli natury i kultury w rozwoju człowieka (Kurcz 1987, s. 59-62). W językoznawstwie to N. Chomsky postulował wrodzony mechanizm akwizycji języka, w który miało być wyposażone każde dziecko. To ów mechanizm gwarantował jego opanowanie. Eric Lanneberg z kolei twierdził (Kurcz, 1987, s. 60), iż język warunkują zachowania determinowane biologicznie. Argumentami na potwierdzenie tej teorii były następujące założenia:

1. język pojawia się nim mowa jest przydatna do biologicznego funkcjonowania organizmu,
2. proces akwizycji mowy jest nieświadomy,
3. nie są potrzebne szczególne zabiegi otoczenia, by dziecko rozwijało mowę,
4. rozwój językowy przebiega według stadiów rozwojowych niezależnie od konkretnego języka i kultury społecznej, istnieją okresy krytyczne w nabywaniu systemu językowego.

E. Lanneberg wpływy środowiskowe sprowadzał do roli wyzwalacza. Uczenie się języka określał samoprogramowaniem. Mózg miał być nastawiony na jego przyswajanie.

⁴⁸ Nabywanie języka przez dziecko w ramach teorii uczenia. Behawiorystyczny model opisu, nie podejmujący rozważań na temat czynników warunkujących rozwój mowy dziecka (Kielar-Turska 2002, s. 64).

⁴⁹ Czynniki biologiczne i natura układu społeczno-interakcyjnego w którym dziecko zaczyna używać języka mają wpływ na opanowywanie przez nie zastosowań języka (Kielar-Turska 2002, s. 67).

⁵⁰ Zmiana paradygmatu badań spowodowana rozwojem psychologii kognitywnej – nowy paradygmat rozwoju poznawczego. (Kielar-Turska 2002, s. 74-75).

Dan I. Slobin (1980, s. 403-405) postuluje w swoich badaniach przyjęcie uniwersaliów dotyczących definicji języka (niezależnych od języka ojczystego osób nim się posługujących). Jego forma i funkcja są definiowane przez użytkowników w taki sam sposób. Każdy jest złożony z wypowiedzi realizujących uniwersalne funkcje komunikacyjne: stwierdzanie, zaprzeczanie, żądanie, rozkazywanie itp. Uniwersalny jest także zestaw funkcji semantycznych i zasób środków formalnych. Jego zdaniem, wszystkie języki są gramatyczne, ponieważ znaczenie całego komunikatu nie jest całkowicie zdeterminowane przez kombinację znaczeń poszczególnych elementów. Dostrzega także, iż nie ma w nich bezpośredniego związku pomiędzy akustyczną formą a zakodowanymi w nich znaczeniami.

Badania międzyjęzykowe dostarczają nam także wiedzy o etapach rozwoju języka, które pokonują dzieci nabywające dowolny z nich, niezależnie od zabiegów, jakie stosuje środowisko (Kurcz 1987, s. 62). Owe stadia rozwoju są ściśle skorelowane z wiekiem w jakim występują.

Tabela 1 Stadia rozwoju języka według I. Kurcz

Stadium językowe	Wiek
płacz	od urodzenia
gruchanie	6 tygodni
gaworzenie	6 miesięcy
początki informacji	8 miesięcy
wypowiedzi jednowyrazowe	1 rok
wypowiedzi dwuwyrazowe	18 miesięcy
końcówki fleksyjne	2 lata
pytania i przeczenia	2 lata i 3 miesiące
rzadkie lub złożone konstrukcje	5 lat
dojrzała mowa	10 lat

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kurcz (1987, s. 62)

Nie oznacza to jednak, że nie można u dzieci w normie rozwojowej stosować zabiegów stymulujących rozwój mowy. Dla dziewczynki zagrożonej dysleksją, która była stymulowana według założeń Metody Krakowskiej®, te same stadia wyglądały następująco (Starzyńska 2019, s. 161-186):

Tabela 2 Stadia rozwoju języka dziecka stymulowanego Metodą Krakowską

Stadium językowe	Wiek
płacz	od urodzenia
gruchanie	6 tygodni
gaworzenie	6 miesięcy
początki informacji	8 miesięcy
wypowiedzi jednowyrazowe	9 miesięcy
wypowiedzi dwuwyrazowe	12 miesięcy
końcówki fleksyjne	od 13 miesiąca ⁵¹
pytania i przeczenia	prymarne od 14 miesiąca ⁵²
rzadkie lub złożone konstrukcje	od 24 miesiąca

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Starzyńska (2019, s. 161-186)

Dziewczynka jest obecnie siedmiolatką. Na początku trzeciego roku życia badanie lateralizacji wykazało formułę jednolitą, prawostronną. Dziecko rozwijało się bardzo dynamicznie pod względem poznawczym i językowym. Od pierwszego dnia życia było odpowiednio stymulowane w środowisku rodzinnym. W wieku czterech lat miała całkowicie ukształtowany podsystem fonetyczno-fonologiczny języka pomimo półrocznego znacznego niedosłuchu w trzecim roku życia.

Jak wykazuje J. Cieszyńska-Rożek (2013, s. 29-31; 2022, s. 20-22, 54), wpływ środowiska⁵³ jest ważnym czynnikiem kształtującym rozwój układu nerwowego, od którego zależy rozwój poznawczy i akwizycja języka. Badanie członków zespołu Instytutu Mózgu i Nauk Kognitywnych w Cambridge (Romeo i inni 2018) wykazało, że ekspozycja językowa małych dzieci, a w szczególności ilość konwersacji między dorosłym a dzieckiem, koreluje z siłą łączności w ścieżce istoty białej lewej półkuli łączącej regiony odpowiadające za przetwarzanie języka, niezależnie od statusu

⁵¹ Dziecko w trzynastym miesiącu używało mianownika i dopełniacza w liczbie pojedynczej. Kolejne kategorie fleksyjne pojawiały się lawinowo.

⁵² Dziewczynka w dwudziestym czwartym miesiącu życia zadawała pytania z następujących kategorii (Starzyńska 2019, s. 178):

osób – [kto psyjże||], rzeczy – np. [co to jest||], [czego potsebujes tato||], działania – [co ob'ielacka f ten sposub lob'i|| ob'ielack kack'i||], właściwości – [jaka jest voda||], miejsca i pochodzenia – [te sovy v'iencej žižuśuf gže maiou||], [gže iže tatuś||], [gže końik||], [a gže palmezan||], [f ktulym m'iejscu byuo||], [skont pan vzoū te kamyck'i i daū tutaj||], sposobu – [jak al'isa ma nalysować||], przyczyny – [cemu z'iadass||], [dlaczego niscys||], czasu – [k'iedy psyjże babć||], celu – [do czego sūzy safa||], [do czego sūzy ob'ielacka||], ilości – [ile ma plecakuf žefcynka||].

⁵³ O negatywnym wpływie stresu dzieci niemówiących na funkcje kory przedczołowej pisały J. Cieszyńska-Rożek i M. Korendo (2021, s. 100-101).

społeczno-ekonomicznego i jakości stymulacji językowej. Najnowsze podłużne, prospektywne badania tego zespołu (Romeo i inni 2021) informują, że dzieci z ryzyka zaburzeń autystycznych są bardziej wrażliwe poznawczo i nerwowo na środowisko językowe niż ich rówieśnicy z niskim ryzykiem. Badania Betty Hart i Todda Risneya (Eliot 2018, s. 523-524) udowodniły, iż różnice w umiejętnościach językowych między dziećmi utrzymują się także w szkole podstawowej, gdy już rodzice nie są jedynym źródłem wpływu na kształtowanie się poznawcze. Dzieci lepiej funkcjonujące językowo wyróżniają się lepszym poziomem czytania, pisanego, mówienia i słuchania. Istnieją także badania ukazujące korelację między wysokością ilorazu inteligencji dzieci a sytuacją społeczno-ekonomiczną rodzin, w których są wychowywane (Eliot 2018, s. 583). Nie zmienia to jednak faktu, iż żadne pedagogiczne zabiegi otoczenia nie są w stanie zmienić stadiów rozwojowych nabywania języka.

Badania, dotyczące akwizycji języka w aspekcie międzykulturowym, stwarzają przed badaczami pole do stawiania dotąd nieformułowanych pytań szczegółowych. Richard E. Nisbett dostrzega duże jakościowe różnice w nabywaniu języka w zależności od pochodzenia. Dzieci z kręgu kulturowego wschodniego uczą się czasowników znacznie szybciej niż rzeczowników (Nisbett 2015, s. 113-115). W naszym kręgu kulturowym – zachodnim – najwcześniej przyswajane są rzeczowniki. Na szybsze tempo opanowywania czasowników ma wpływ:

- lokacja w zdaniach (początek lub koniec);
- zachowania matek, które kształtują u dzieci nie wiedzę o tym, iż świat jest wypełniony obiektami, ale polega głównie na relacjach;
- odmienne postrzeganie kategorii, brak form gramatycznych wyrażających ich nazwy (w językach tych, np. chińskim rozumieniu danego przekazu musi towarzyszyć kontekst);
- o 3 miesiące późniejszy czas osiągnięcia umiejętności tworzenia kategorii niż planowania działań nastawionych na osiągnięcie danego celu (u dzieci wychowujących się w kulturze zachodniej te umiejętności pojawiają się równolegle).

Badania R. E. Nisbetta (2015, s. 13-14) udowadniają, iż poznanie ludzkie nie jest wszędzie takie samo⁵⁴. Zarówno struktury społeczne, jak i pojmowanie *ja* są skorelowane z systemami przekonań oraz procesami poznawczymi. Zmiany występujące w nabywaniu języka u dzieci⁵⁵ są więc skutkiem odkrywania świata za pomocą innych narzędzi. Obydwie tradycje kulturowe – wschodnia i zachodnia – zostały ukształtowane przez różne podstawy filozoficzne, co pociąga za sobą odmienności:

Tabela 3 Różnice między cywilizacją wschodnią i zachodnią

Zachód	Wschód
• tradycja filozoficzna starożytnej Grecji.	• taoizm, • konfucjonizm, • buddyzm.
• poczucie osobistej sprawczości, • indywidualizm, • wyróżnienie się.	• harmonia, • <i>ja</i> to suma ról pełnionych przeze mnie w relacjach z innymi, • sprawczość zbiorowa, • wtopienie się w grupę.
• wolność, • egalitaryzm, • ciekawość świata, • zamiłowanie do teorii i badań naukowych.	• akceptacja hierarchii, • genialny zamysł praktyczny.
• kategoryzacja arystotelesowska – przedmioty należą do jednej kategorii, jeśli można je opisać za pomocą tych samych atrybutów, właściwości, • skupienie na obiekcie.	• kategoryzacja oparta na rezonansie, • skupienie na sieci powiązań z otoczeniem.
• jednoznaczność języka, • <i>ja</i> wykonuje działanie.	• język silnie zależny od kontekstu, • działanie jest podejmowane z innymi lub wynika z interakcji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Nisbett (2015, s. 113-115)

⁵⁴ Jako pierwsza na ten aspekt zwracała uwagę M. Korendo podczas webinarium dotyczącym diagnozy dymensjonalnej 17 kwietnia 2020 roku organizowanym przez Centrum Metody Krakowskiej. Później w publikacji Cieszyńska, Korendo 2021.

⁵⁵ Analizę wybranych cech polskiego systemu składniowego pod kątem realizacji zarysowanych przez Nisbetta antynomii kulturowych przeprowadził A. Moroz (2013).

R. E. Nisbett udowodnił, iż to kultura, niezależnie od języka, ma wpływ na sposób myślenia, natomiast istnieją analogie pomiędzy różnicami poznawczymi a różnicami występującymi w językach indoeuropejskich i wschodnioazjatyckich. Zatem kwestionowane powinny być te badania, formułujące wnioski międzyjęzykowe, dotyczące procesów percepcyjnych, poznawczych, których uczestnicy pochodzili tylko z jednego kręgu kulturowego (Nisbett 2015, s. 117-121, 141).

Obecnie dysponujemy także wiedzą neurobiologiczną, wciąż aktualizowaną przez najnowsze badania, dotyczące przebiegu procesów poznawczych, leżących u podstaw nabywania języka. Wiemy z badań, iż system językowy może rozwinąć się tylko w danym okresie plastyczności mózgu. Jeśli do tego nie dojdzie, to nie zostanie on całkowicie i w sposób pełny ukształtowany, co jest alarmujące, ponieważ z deficytami językowymi zintegrowane są deficyty poznawcze.

O niezwykłości umysłu w okresie jego największej plastyczności świadczy rozwijanie się z języków pidżinowych⁵⁶ kreolskich (Spitzer 2007, s. 173-174). Pidżin charakteryzuje ograniczony zasób słownictwa ok. 700 – 1500 wyrazów. Steven Pinker badał dzieci pracujące na hawajskich plantacjach trzciny cukrowej. Ich nadzorcy porozumiewali się z nimi w pidżin-english, a one na tej bazie rozwinęły system złożony pod względem bogactwa słownictwa i struktur gramatycznych. Dla osoby dorosłej jest to nieosiągalne.

Niemowlęta przyswajają język w procesie złożonym i polimodalnym, który jest konsekwencją zwiększonej uwagi niemowląt na przedmioty i zdarzenia w naturalnym świecie: twarze, działania, głosy innych ludzi (Khul 2010, s. 716). Perspektywa kognitywna badań nad językiem zakłada, że dziecko:

„(...) poznaje język od najniższego do najwyższego jego poziomu, za każdym razem coraz głębiej wnikając w jego strukturę gramatyczną i semantyczną, co stwarza mu nowe możliwości użycia języka.” (Ożdżyński 1995, s. 39)

⁵⁶ Języki pidżinowe to języki powstające w sytuacji potrzeby komunikacji ludzi pochodzących z różnych obszarów językowych, bez opanowania języka dla nich wspólnego. Jest to język znacząco uproszczony pod względem strukturalnym, także dźwięków. Języki kreolskie powstają z języków pidżinowych, gdy ten staje się dla użytkownika językiem ojczystym (Spitzer 2007, s. 173-174).

Zatem nabywa ono świadomość metajęzykową w sposób spiralny. Kognitywna semantyka leksykalna przyjmuje, iż dziecko uczy się poprzez odkrywanie prototypowych elementów kategorii (Dąbrowska, Kubiński 2003, s. 10-11). Kognitywiści akcentują różnice indywidualne⁵⁷ w rozwoju językowym. Nie przebiega on twórczo, jak postulowali generatywiści, ponieważ większość pierwszych wypowiedzi wielowyrazowych dziecka, jest ustalonymi frazami albo stereotypowymi formułami z luką. Językoznawcy kognitywni łączą także lawinowy przyrost słownictwa z początkami tworzenia się gramatyki. Dziecko przyswaja wiedzę gramatyczną:

„(...) w procesie wyabstrahowania z rzeczywistych użyć językowych bardziej schematycznych reprezentacji (schematów konstrukcyjnych).” (Dąbrowska, Kubiński 2003, s. 19)

Stopień akwizycji języka jest uzależniony od stymulacji środowiskowej, bowiem każde dziecko słyszy inne komunikaty, także pod względem jakości. Określone słownictwo nabywa poprzez zaprezentowanie danych jednostek leksykalnych, schematów symbolicznych⁵⁸ w konkretnym kontekście, natomiast ich powtarzalność stanowi punkt wyjścia do nabywania języka (Dąbrowska, Kubiński 2003, s. 20). Kognitywiści postulowali także, iż konstrukcje są podstawowymi jednostkami, które podlegają akwizycji, ponieważ w środowisku domowym dziecko niezmiennie rzadko ma możliwość słuchania pojedynczych wyrazów – stanowią one jedynie około 10% wszystkich wypowiedzi domowników (Dąbrowska, Kubiński 2003, s. 21-22).

Michael Tomasello (2003, s. 154-155) na podstawie badań międzyjęzykowych wysnuwa wniosek, że małe dzieci – do około trzeciego roku życia – budują wypowiedzi wokół konkretnych elementów i struktur, a nie abstrakcyjnych kategorii i schematów konstrukcyjnych. Te elementy oraz struktury kształtują się w oparciu o indywidualne doświadczenia językowe. M. Tomasello (2003, s. 195) twierdzi, że człowiek jest biologicznie przystosowany do nabywania symboli językowych, które może cechować zmienność, poprzez uczenie się społeczne oparte na naśladownictwie. Kluczowe dla procesu nabywania mowy jest rozpoznanie przez dziecko intencji. Stara się ono określić

⁵⁷ W opozycji do genetatywistów, którzy podkreślali uniwersalia językowe. Więcej: Dąbrowska, Kubiński 2003, s. 14-15.

⁵⁸ Jednostkami symbolicznymi zdaniem kognitywistów są zestawione w pary formy i znaczenia, stanowiące wiedzę użytkownika języka. Więcej: Dąbrowska 2003, s. 225.

funkcje komunikacyjne poszczególnych elementów, struktur językowych i z czasem zaczyna je powtarzać. Tę samą tendencję możemy obserwować przy uczeniu się społecznym, m.in. posługiwaniu się narzędziami, w zabawie symbolicznej (Tomasello 2003, s. 198). Jak zaznacza J. Cieszyńska-Rożek:

„(...) przyswajanie mowy wymaga uczenia się w kontekście społecznym, słuchania mowy intencjonalnie kierowanej oraz zwracanie uwagi na twarze i działania ludzi.”
(Cieszyńska-Rożek 2022, s. 16)

Badania z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (Tomasello 2003, s. 204) udowodniły, iż mechanizmy analogii i odwzorowania struktury dotyczą także nabywania języka, natomiast, co kluczowe, może się tak stać tylko w przypadku osiągnięcia sprawnego rozpoznawania intencji komunikacyjnych. Swoją teorię uczenia się języka M. Tomasello (2007, s. 211-225) nazywa społeczno-pragmatyczną. Ta koncepcja jest szczególna, ponieważ inni badacze brali pod uwagę tylko kontekst syntaktyczny danego słowa, który pomagał dziecku odnaleźć jego znaczenie poprzez asocjacje. W teorii społeczno-pragmatycznej istotna jest cała analiza funkcjonalna dotycząca intencji komunikacyjnej, zatem zupełnie inne jest tu rozumienie symbolu językowego. Symbol językowy nie jest jedynie dźwiękiem, zastępującym coś, co odnajdujemy w rzeczywistości, ale:

„Jest dźwiękiem (czy innym zachowaniem), którego dwie istoty lub więcej istot używają podczas interakcji, aby kierować nawzajem swoją uwagą i tym samym, aby podzielać uwagę.” (Tomasello 2007, s. 216)

Dlatego teoria ta precyzyjniej wyjaśnia moment przełomowy dla akwizycji języka, czyli pojawienie się pierwszych słów u dziecka w dziesiątym miesiącu życia (Ożdżyński 1995, s. 53-57). Alina Maciejewska zaznacza jednak, iż:

„(...) doświadczenie przez dziecko tego, że język jest światem, w którym można działać i tworzyć, rozwija się powoli i trwa znacznie dłużej niż budowanie podstaw systemu językowego. (...) Tak jak pojawienie się pierwszych wyrazów jest istotnym wskaźnikiem rozwoju mowy, tak świadomość systemu, relacji między formą/formami a znaczeniem/zmianami znaczenia, może być miarą dojrzałości językowej. Ta pozwala opisywać świat i rozumieć opis rzeczywistości pozajęzykowej bez konieczności jej bezpośredniego doświadczenia.” (Maciejewska 2010/2011, s. 37)

Opisu mowy można dokonać poprzez wskazanie osiągnięć lub braków. W ujęciu psycholingwistów system językowy powinien być rozpatrywany jako samodzielny, a opisowi miał podlegać jego autonomiczny stan rozwojowy (Ożdżyński 1995, s. 39).

Aby zbadać rozwój mowy dziecka wykorzystuje się różne metody badawcze (Kurcz 2000, s. 69-72). Najstarszą z nich są, wspomniane już wcześniej, dzienniki. Taka technika była stosowana w notatkach Jana Baudouina de Courtenaya⁵⁹, czy badaniach zainicjowanych przez Stefana Szumana i kontynuowanych przez Marię Przetacznik-Gierowską, ale także Marię Zarębinę. Można także wykorzystywać dane obserwacyjne i wywiady. Te metody prowadzone były w badaniach longitudinalnych Grace Wales Shugar oraz Barbary Bokus. Do metod popularnych zaliczamy także eksperymenty, których charakter jest bardzo zróżnicowany, np. u noworodków technika HASP, czy badania Jean Berko nad systemem morfologicznym.

E. Łuczyński (2010, s. 13) twierdzi, że opisy systemu językowego dziecka stają się mniej szczegółowe wraz z wkraczaniem przez nie w nowe stadium rozwojowe, a poszczególne elementy owego systemu są różnie plasowane w czasie. Przyczyną takich różnic jest wysoka ekspansywność rozwoju mowy oraz jej przestrzenny charakter – dziecko wykorzystuje wiedzę językową w nowych sytuacjach i funkcjach. E. Łuczyński uważa, iż początkowe etapy nabywania języka można wyodrębnić w sposób uniwersalny dla wszystkich dzieci – okres niemowlęcy i pierwsze świadome użycia języka – natomiast późniejsze stadia rozwojowe są bardziej zróżnicowane dla poszczególnych jednostek, czego przyczyną upatruje w indywidualnym wpływie stymulacji środowiskowej.

1.2.2.3. Periodyzacje rozwoju mowy

Wśród badaczy zajmujących się akwizycją mowy u dzieci istnieją różne klasyfikacje, które dzielą czas przyswajania języka na etapy. Periodyzacje te uwzględniają kryteria ilościowe i/lub jakościowe. Wśród nich, w zależności od postawy metodologicznej, wyróżniamy tradycyjne, strukturalistyczne, psychologiczne, konstruktywistyczne, psycholingwistyczne, natywistyczne,

⁵⁹ Ten badacz pozostawił obszerny materiał, niestety niedopracowany i nigdy w całości nie opublikowany w postaci dzienników mowy kilkorga własnych dzieci (Łuczyński 2002b, s. 43).

funkcjonalnie-pragmatyczne, komunikacionistyczne, kogniwestyczne i kulturowo-antropologiczne (Porayski-Pomsta 2011, s. 177).

Najczęściej przywoływaną przez logopedów jest klasyfikacja rozwoju mowy według Leona Kaczmarka. Jest to typ tradycyjnej, ponieważ przedstrukturalistycznej, periodyzacji (Porayski-Pomsta 2011, s. 179). L. Kaczmarek (1953, s. 5-6) wyodrębnia cztery stadia rozwoju mowy dziecka. Pierwszym jest okres melodii (któremu towarzyszy mimika i gesty) przypadający na pierwszy rok życia. Drugi to okres wyrazu trwający od pierwszych urodzin do drugich, w którym intonacja stanowi czynnik różnicujący znaczenie. Trzecim jest okres zdania, przypadający na czas do około trzeciego roku życia. Możemy w nim obserwować użycia pierwszych kategorii gramatycznych. Ostatnim jest okres swoistej mowy dziecięcej, oznaczający osiągnięcie świadomego posługiwania się językiem – tworzenie konstrukcji drogą analogii i kontaminacji. Trwa do osiągnięcia wieku siedmiu lat, czyli momentu, w którym mowa dziecka zostaje upodobniona do mowy ogólnej.

I. Kurcz (2000, s. 73-74), zajmująca się psycholingwistyką, wyodrębnia w mowie dziecka sześć faz ze względu na kryteria ilościowe (wyraz). Pierwszą stanowi okres melodii sytuowany od urodzenia do dwunastego miesiąca życia. W tym czasie wyróżnia trzy podokresy: krzyku i płaczu (od urodzenia do drugiego/czwartego miesiąca), głużenia (od drugiego/czwartego miesiąca życia do szóstego) i gaworzenia (od szóstego do dwunastego miesiąca). Druga faza to wypowiedzi jednowyrazowe i przypada ona pomiędzy dwunastym a szesnastym miesiącem życia. Jednowyrazowe wypowiedzi pełnią funkcję zdania – holofrazy. Dorosły na tym etapie domyśla się, co komunikuje dziecko. Wyrazy, jakich używa, mogą należeć do klasy otwartej wyrazów treściowych (*mama, tata, pije, zimno*) oraz klasy zamkniętej wyrazów funkcyjnych (*jeszcze, nie, tu, daj, pa pa*). Trzecia faza przypada od siedemnastego do dwudziestego siódmego miesiąca życia dziecka i obejmuje wypowiedzi dwuwyrazowe. Czwarta faza to wypowiedzi kilkuwyrazowe, pojawiające się pomiędzy dwudziestym a czterdziestym miesiącem. Piąta faza to okres od dwudziestego szóstego do czterdziestego drugiego miesiąca życia dziecka, w którym buduje ono pełne zdania. Szósta to osiąganie pełnej kompetencji językowej i przypadają od czwartego do dziewiątego roku życia.

John L. Lock wyodrębnił cztery fazy rozwoju mowy dziecka ze względu na mechanizmy językowe w nich występujące (Kurcz 2000, s. 74). Owe mechanizmy wydają się być równoległe z etapami wyznaczanymi przez innych badaczy dokonujących periodyzacji rozwoju mowy. Pierwsza faza to uczenie się, ćwiczenie dźwięków mowy poprzez własne realizacje – gaworzenie. Zakłada on, iż przyswajanie języka rozpoczyna się to już prenatalnie, czego dowodzą eksperymenty z udziałem noworodków, np. Jacquesa Mehlera. Drugą fazę stanowi przechowywanie, czyli gromadzenie znaczeń, które dziecko dopiero wykorzysta. Posługuje się ono holofrazami. Obie półkule mózgu uczestniczą w opracowywaniu informacji językowych. Trzecia faza to analiza i komputacja. Rozpoczyna się około drugiego roku życia, kiedy to dziecko posługuje się zdaniami złożonymi z dwóch i więcej wyrazów. Język już jest przetwarzany w sposób dominujący lewopółkulowo. Czwarta faza to integracja i elaboracja i przypada na trzeci i czwarty roku życia. To okres najgwałtowniejszy w rozwoju kompetencji językowej. Dziecko w tym czasie nabywa teorię umysłu, co przyczynia się także do zmian w kompetencji komunikacyjnej.

Oto graficzne zestawienie wyżej zaprezentowanych poglądów⁶⁰:

Tabela 4 Fazy rozwoju mowy

Klasyfikacja		
L. Kaczmarek	I. Kurcz	J. L. Lock
Okres melodii	Okres melodii	Prenatalne podłoże mowy, gaworzenie
Okres wyrazu	Wypowiedzi jednowyrazowe	Przechowywanie
Okres zdania	Wypowiedzi dwuwyrazowe	Analiza i komputacja
	Wypowiedzi kilkuwyrazowe	
	Faza budowania zdań pełnych	
Swoista mowa dziecięca	Osiąganie pełnej kompetencji językowej	Integracja i elaboracja

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kaczmarek (1953), Kurcz (2000)

⁶⁰ Wyczerpujące zestawienie periodyzacji rozwoju językowego dziecka opracowała K. Kuszak (2014, s. 46-48).

Spośród powyżej wymienionych klasyfikacji tylko jedna zakłada prenatalny rozwój mowy za czynnik kluczowy dla nabywania języka. Ponadto nie wszystkie uznają etap prelingwalny za etap rozwoju mowy. Badacze są zgodni co do stadiów nabywania języka, ich umiejscowienia w czasie i najczęściej wyznaczają je w podobny sposób, nawet jeśli przyjmują inną postawę metodologiczną.

1.2.2.4. Komunikacja językowa

Komunikacja językowa stanowi pole badań pragmatyki. W jej obrębie powstawały pierwsze teorie języka i modele komunikacji, np. Karla Buchlera, rozpatrującego język w kategoriach funkcjonowania, Romana Jakobsona, proponującego aksjomatyczną koncepcję aktów mowy, ale także koncepcje Johna Langshawa Austina, czy Johna Searlea, który rozwinął Austinowskie założenia do teorii aktów mowy. Jedną z najistotniejszych koncepcji pragmatyki jest koncepcja brytyjskiego filozofa języka Paula Grice'a (1977, s. 96-98) – twórcy implikowań konwersacyjnych.

P. Grice zakłada, iż uczestnicy konwersacji powinni przestrzegać zasady kooperacji:

„Uczyń swój udział konwersacyjny w przewidzianym dla niego momencie takim, jakiego wymaga zaakceptowany cel lub kierunek rozmowy, w którą jesteś zaangażowany.” (Grice 1977, s. 96-98)

By jej przestrzegać w konwersacji musimy stosować się do czterech maksym:

- ilości – ilość podawanych informacji musi być stosowna do dyskursu;
- jakości – rozmówca stara się podawać prawdziwe informacje, nie wprowadza w błąd;
- stosunku – to co mówimy powinno być relewantne do tematu rozmowy;
- sposobu – postuluje przejrzyste wyrażanie się.

Maria Pąchalska i Bruce Duncan MacQueen (2009, s. 195-232) wykazują, iż podstawą procesu komunikacji jest transfer informacji pomiędzy miejscami, osobami, grupami, narzędziami. Za powodzenie uznają jak najmniejsze zniekształcenie informacji, a jego miarą jest jej zrozumienie. Dla P. Grice'a istotne było znaczenie językowe zdania

wypowiadanego przez nadawcę i znaczenie mówiącego, istniejące w umyśle odbiorcy. Zatem istotą komunikacji jest rozumienie reguły, dotyczącej implikatur – adresat potrafi w sposób prawidłowy odebrać znaczenie językowe, ale także jego intencje. Reguła implikatur jest podstawą kompetencji komunikacyjnej człowieka, ponieważ istotą komunikacji jest przekazanie określonej informacji (maksymy ilości, jakości) w sposób relewantny (maksyma stosunku) i przejrzysty (maksyma sposobu).

Na gruncie polskiej logopedii najnowocześniejszą i jednocześnie najgłębiej zakorzenioną w literaturze (Kaczorowska-Bray 2017, s.188-189) definicją komunikacji językowej jest ta proponowana przez S. Grabiasa (1997, s. 10). Według tego badacza to zachowania językowe, które dokonują się w mowie zewnętrznej, a wynikiem ich jest tekst w postaci dźwiękowej (wtórnie może posiadać postać graficzną lub gestową), umożliwiający porozumiewanie się w grupie społecznej. Komunikację językową warunkują kompetencje oraz sprawności: kulturowa, językowa, komunikacyjna (Grabias 2017, s. 41).

Porozumiewanie się ludzi jest możliwe, ponieważ posiadają oni zdolności decentracji, rozumienia intencji i wyodrębniania znaczenia mówiącego (Kurcz 2000, s. 145-146). Używanie języka to interakcja wymagająca stosowania się do reguł.

1.2.2.5. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna

Pojęcie kompetencji językowej to jedno z najważniejszych pojęć gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky'ego. Wprowadził je w 1965 roku w publikacji *Aspects of the theory of grammar* (Kurcz 2000, s. 88). Sformułowany przez niego przedmiot badań lingwistycznych – zdolności umysłowe człowieka (a nie, jak do tej pory, strukturalistyczny, znak językowy) stanowiły podstawę nieuświadomionej, wrodzonej wiedzy cechującej wszystkich użytkowników języka. Synonimami dla pojęcia kompetencji językowej były: organ językowy, zdolność/władza językowa, narzędzie do przyswajania języka, gramatyka generatywno-transformacyjna, I-język (Kurcz 2000, s. 88-89). Współcześnie badacze posługują się terminem Uniwersalna Gramatyka⁶¹.

⁶¹ Uniwersalna Gramatyka to zdaniem I. Kurcz (2000, s. 88-91) składnik umysłu ludzkiego, który jest wyjściowy do nabywania języka pod wpływem środowiska. Składa się z trzech systemów funkcjonalnych: składni, semantyki i fonologii.

Zdaniem N. Chomsky'ego komponentami kompetencji językowej (Grabias 2019, s. 39) są:

- kreatywność – zdolność do tworzenia nieskończonej liczby zdań ze skończonego zbioru elementów dostępnych użytkownikowi języka, a także umiejętność generowania nowych komunikatów zgodnych z sytuacjami, które są nowe dla ich nadawcy;
- gramatyczność – poprawność formalna i znaczeniowa, ujawniające się w budowaniu zdań zgodnie z regułami języka;
- akceptabilność – jest zdolnością do oceniania poprawności wypowiedzi w rodzimym języku;
- interioryzacja – nieświadomiony proces akwizycji języka ojczystego.

Zdaniem N. Chomsky'ego na kompetencję językową składają się trzy komponenty: składnia – to ona stanowi komponent generatywny, semantyka i fonologia (Kurcz 2000, s. 89).

D. Hymes poddał krytyce takie rozumienie kompetencji językowej i dowodził, iż ujęcie to jest niewystarczające do analizy aktów mowy. Niewątpliwie każdy z nich jest silnie związany z osobistymi i kulturowymi doświadczeniami, zdarzeniami mówiących, zatem oprócz gramatyki to one mają wpływ na kształt i znaczenie naszych komunikatów. D. Hymes kompetencją komunikacyjną nazywa wiedzę (uświadomioną lub nieświadomioną) o regułach używania języka w różnych sytuacjach. W ramach kompetencji komunikacyjnej wyróżnia on:

- potencjał systemowy – określa, czy dana wypowiedź jest możliwa, porównywalny z pojęciem kompetencji językowej Chomsky'ego;
- wykonalność – określa, czy dana wypowiedź jest możliwa ze względu na sytuację nadawcy (społeczną, psychiczną);
- występowanie – realizowalność społeczna;
- odpowiedniość – stopień skuteczności w danym kontekście społecznym.

Jak podkreśla S. Grabias (2019, s. 39), trzy ostatnie komponenty Hymesowskiej teorii zależą od kompetencji psychicznych jednostki oraz od tego, w jakim stopniu jest ona obecna w życiu społecznym.

S. Grabias (2010/2011, s. 19) jako pierwszy na gruncie logopedii polskiej zdefiniował pojęcie kompetencji w odniesieniu do diagnozy logopedycznej, wyróżniając kompetencje poznawczą, językową i komunikacyjną⁶². Kompetencja poznawcza jest stanem wiedzy o świecie i o sobie. Kompetencję językową stanowi nieuświadomiona wiedza dotycząca gramatycznych reguł budowania zdań. Kompetencją komunikacyjną określamy wiedzę odnoszącą się do wzorów zachowań językowych. Obecnie w metodologii logopedii (poza procesem diagnozy logopedycznej) odchodzi się od rozłącznego ujmowania kompetencji poznawczej i komunikacyjnej (Michalik 2016, s. 22). S. Grabias równocześnie zwraca uwagę, iż język jest tworem społecznym, ale także warunkuje istnienie społeczności – społecznych grup (Grabias 2019, s. 9).

I. Kurcz (2006, s. 286-287) podkreśla, iż domenę badań nad kompetencją komunikacyjną stanowią akty illokucyjny (przekazywana intencja) i perlokucyjny (skutek dla słuchacza), ponieważ odczytywanie i przekazywanie intencji są kluczowe dla procesów komunikacji. Modułem odpowiadającym za te umiejętności jest teoria umysłu⁶³. Za pełny rozwój języka odpowiedzialna jest według I. Kurcz zarówno Uniwersalna Gramatyka, jak i teoria umysłu. Ta badaczka twierdzi, że współczesny człowiek został stworzony dzięki użyciu języka. Kompetencja językowa wzbogaciła nas poznawczo, natomiast kompetencja komunikacyjna umożliwiła gromadzenie wyników owego poznania (Kurcz 2000, s. 146). Samo posiadanie języka nie gwarantuje bowiem przekazywania z pokolenia na pokolenie wiedzy. Kompetencja komunikacyjna umożliwia zatem kulturową rewolucję i to z niej w toku ewolucji wyłoniła się kompetencja językowa (Kurcz 2011, s. 159). Teodozja Rittel (1993, s. 29) utożsamia ją z ze zdolnością do posługiwania się symbolami, semiotyką, właściwym słownictwem, a także wielorakimi znaczeniami w językowym działaniu.

Planowanie terapii dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej należy rozpocząć od diagnozy, uwzględniającej to, w obrębie której kompetencji występuje deficyt. Terapeuta programujący język musi zadbać, by dziecko posiadało narzędzia poznawcze, warunkujące przyswajanie języka, ale także zawalczyć o optymalny rozwój

⁶² O kompetencji językowej i komunikacyjnej u osób z niepełnosprawnością intelektualną pisała K. Kaczorowska-Bray (2020, s. 272, 278-279).

⁶³ Teoria umysłu to: „Zdolność przypisywania stanów mentalnych innym osobom (...) umożliwia nam przewidywanie ich zachowania, co jest nader istotne dla uczenia się społecznego i interakcji międzyludzkich.” (Kandel 2022, s. 49).

podsystemów – fonetycznego, morfologicznego, składniowego oraz semantycznego, nie zapominając o budowaniu wspólnego pola uwagi, teorii umysłu, empatii (Kurcz 2011, s. 158) oraz sprawnościach sytuacyjnych i kulturowych, tak fundamentalnie ważnych dla kompetencji komunikacyjnej. Istotne jest, że model pracy z dziećmi posiadającymi zaburzenia autystyczne i specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI) będzie inny, ponieważ w autyzmie zaburzone będą podstawy kompetencji komunikacyjnej (funkcja komunikacyjna), a w przypadku SLI kompetencja językowa (funkcja reprezentatywna) (Kurcz, 2011, 159).

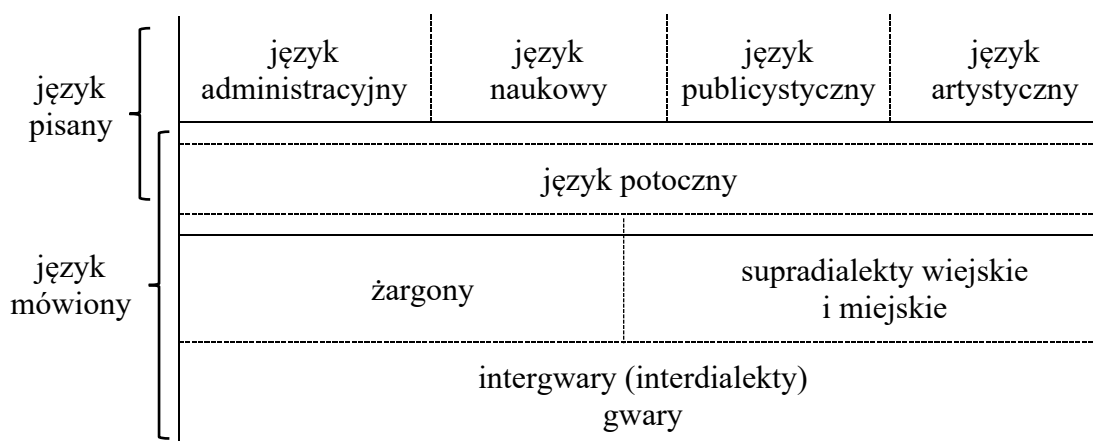
1.2.3. Styl potoczny

Styl potoczny to zdaniem Janusza Anusiewicza i Jacka Skawińskiego:

„(...) ogólny standardowy styl funkcjonalny, używany w nieoficjalnym, spontanicznym, familijnym typie kontaktów językowych.” (Anusiewicz, Skawiński 1996, s. 8)

Spośród znanych klasyfikacji odmian współczesnej polszczyzny (Wilkoń 2000, s. 14-20) najbardziej celną, ponieważ oddającą rzeczywisty status języka potocznego, wydaje się być propozycja Stanisława Gajdy.

Rysunek 5 Klasyfikacja odmian współczesnej polszczyzny według S. Gajdy



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wilkoń (2000, s. 20)

Język potoczny stanowi jedną z odmian współczesnego języka polskiego i może występować w wariantach pisanych lub mówionych. Ze względu na zmiany spowodowane czynnikami zewnątrzjęzykowymi może on stanowić nie tylko język ogólny, ale także literacki.

Cechami stylu potocznego są zdaniem Kazimierza Ożoga (2001, s. 50-51): bezpośredni i nieoficjalny kontakt, naturalność ról nadawcy komunikatu i jego odbiorcy. Przekaz jest prymarnie ustny, a jego tematyka dotyczy głównie codzienności. Styl potoczny jest ekspresywny i wyróżnia się antropocentryzmem słownictwa oraz szczególnym wartościowaniem.

Ta odmiana języka do końca lat sześćdziesiątych nie była przedmiotem badań językoznawczych. Przecistawiano ją polszczyźnie literackiej, traktowano jako gorszy wariant. W latach siedemdziesiątych nastąpił przełom, sygnalizowany przez pierwsze socjolingwistyczne badania. Natomiast dopiero w latach dziewięćdziesiątych wzmoгло się zainteresowanie potocznością (Ożóg 2001, s. 48-49), co doprowadziło do ukształtowania się obecnie w opinii językoznawców przekonania, iż jest to najważniejszy styl polszczyzny, pierwszy, podstawowy, ponieważ najwcześniej przyswajany oraz najbardziej naturalny i najczęstszy sposób komunikowania się, a także centrum stylowe języka, baza derywacyjna dla innych stylów (Bartmiński 2012, s. 117).

Współczesna polszczyzna cechuje się dynamiczną ekspansywnością stylu potocznego, ale także swoistą modą na potoczność obecną w szerokim spektrum przekazów: w tekstach reklamowych, artykułach prasowych, mediach, wypowiedziach polityków oraz literaturze pięknej⁶⁴. Mimo, iż ekspansywność stylu potocznego może w niewątpliwie uzasadniony sposób niepokoić językoznawców⁶⁵, to pozostaje on szczególnym stylem dla osób, które zajmują się kształtowaniem kompetencji komunikacyjnych dzieci, właśnie ze względu na jego podstawowość i użyteczność⁶⁶. Jak wykazywał już Jerzy Bartmiński, o dominującej pozycji stylu potocznego decyduje to, iż:

„(...) - pozostaje on w bezpośredniej relacji do elementarnych potrzeb człowieka i zbiorowości;

- zawiera zapis najbardziej podstawowych składników ludzkiego świata;

⁶⁴ Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać, po pierwsze, w reakcji na schematyczny i sformalizowany język oficjalny Polski Ludowej. Po drugie, w upowszechnieniu się po roku 1989 koncepcji postmodernistycznych. Po trzecie, w demokratyzacji języka i poszerzeniu się marginesu tolerancji społecznej dla wulgaryzmów. Po czwarte, w tendencji do swobodnego wypowiedziania się i „luzu językowego”, który potwierdza wolność człowieka, co wiąże się także z postmodernistyczną rewolucją kulturową (Ożóg 2001, s. 51-54).

⁶⁵ O sporze dotyczącym potoczności w języku i kulturze pisał J. Bartmiński (2012, s.131-133).

⁶⁶ Więcej na temat stylu potocznego jako wariantu w przyswajaniu systemu językowego w publikacji P. Wójcik-Topór (2017, s. 34-40).

- wykazuje obecność najbardziej trwałych struktur ludzkiego percypowania rzeczywistości i ludzkiego myślenia.” (Bartmiński 1991, s. 15)

W obrębie tego stylu należy sytuować mowę kierowaną do dziecka.

1.2.3.1. Mowa matczyzna

Szczególnym rodzajem przekazu językowego, z którym dziecko ma kontakt już przed urodzeniem, jest mowa matczyzna. To rejestr języka, który niewątpliwie mieści się w stylu potocznym. Pojęcie zostało wprowadzone przez Anne Fernald⁶⁷, amerykańską psycholog prowadzącą badania nad rozwojem mowy i komunikacji niemowląt i dzieci na Uniwersytecie Stanforda. Stanisław Milewski tak pisze o tym rejestrze uproszczonym:

„Kontaktując się z małym dzieckiem o niepełnej kompetencji językowej, dorosły użytkownik danego języka próbuje uprościć swoje wypowiedzi, uczynić je bardziej zrozumiałymi dla ‘rozmówcy’.” (Milewski 2021, s. 141)

Ten badacz dostrzega owe uproszczenia na we wszystkich podsystemach języka⁶⁸, w szczególności fonetycznym, leksykalnym i syntaktycznym (Milewski 2021, s. 141).

A. Fernald (1989a) udowodniła, że wzorce intonacyjne mowy dorosłych kierowanej do niemowląt różnią się znacząco od wzorców intonacyjnych ich mowy skierowanej do innych osób. Matki, zwracając się do dzieci w różnych językach, także tonalnych (Liu, Tsao, Kuhl 2007), używają wyższej średniej wysokości tonu głosu, szerszego zakresu jego modulacji, robią dłuższe pauzy, używają krótszych fraz oraz powtórzeń (Fernald i inni 1989b). Patricia Kuhl (1997) zwracała uwagę także na specyficzne rozciągnięcie samogłosek w mowie matczynej. Te odmienności akustyczne sprawiają, iż jednostki fonetyczne różnią się od siebie znacząco, co ułatwia dziecku percepcję. Jest to zabieg szczególnie istotny między 6 a 12 miesiącem życia dziecka, który uważamy obecnie za okres specjalizacji w przetwarzaniu dźwięków mowy języka ojczystego (Kuhl, Zhao 2022). Matki i opiekunowie używają takiej mowy instynktownie. Dziecko preferuje ją nawet jeśli nie jest to głos jego matki. Badania wykazały, iż

⁶⁷ Stanisław Milewski (2004, s. 12-27) przedstawia rys historyczny badań nad mową skierowaną do dzieci. Odmiennność tego rejestru jako pierwsi akcentowali leksykografowie. W polskiej literaturze przedmiotu istniało 26 terminów opisujących tę odmianę języka.

⁶⁸ Maria Kiełar-Turska (2012, s. 23-25) opisała cechy mowy skierowanej do dziecka.

niemowlę już w piątym tygodniu życia rozpoznaje taki typ komunikatu, natomiast czteromiesięczne znacznie częściej odwracają głowę w stronę źródła dźwięku, gdy stanowi go mowa matczyna (Eliot 2018, s. 338).

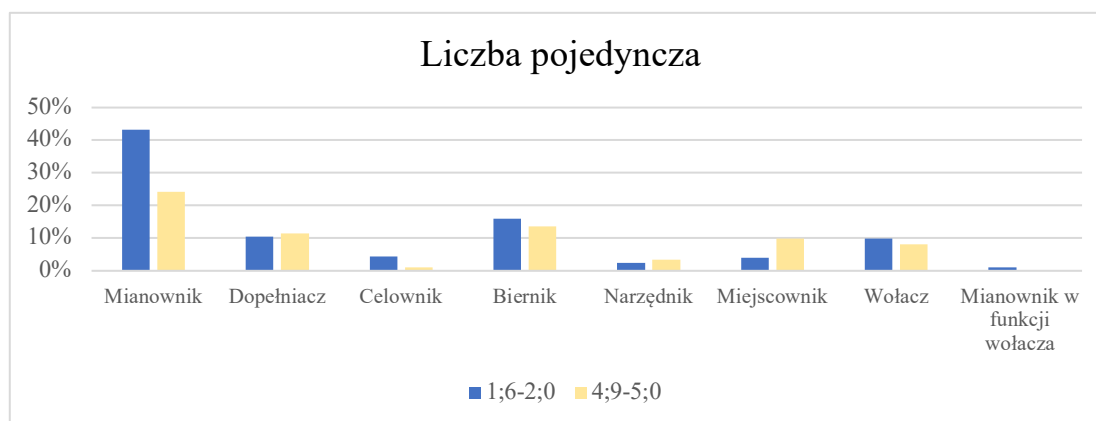
W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, w których szczególnie skupiono się na badaniu mowy skierowanej do dziecka, porównywano także język matek do języka ojców (Kielar-Turska 2002, s. 68-69). Zarówno ojcowie, jak i matki, konstruują krótkie i proste komunikaty. Mężczyźni używają więcej imperatywów, nazw żartobliwych, niskofrekwencyjnych, pytania zadawane dzieciom rozpoczynają się od różnych zaimków pytajnych – funkcja aktywizująca. Matki preferują pytania o potwierdzenie i częściej składają obietnice – funkcja wspierająca.

Powszechnie stosowana mowa matczyna, ponieważ jest niezależna od języka, pełni kilka funkcji w rozwoju komunikacji u niemowląt. We wczesnym okresie rozwoju mowy dziecka służy ona nawiązaniu i utrzymaniu kontaktu (Milewski 2004, s. 27), interakcji społecznych, ale także zapewnia lepszy odbiór wypowiedzi dorosłego poprzez powtórzenia dosłowne i zmodyfikowane (Kielar-Turska 2002, s. 69). Mowa matczyna jest dla dziecka najlepszą formą komunikacji, ponieważ przez wolniejsze tempo mowy opiekuna⁶⁹ zapewnia lepszą percepcję wypowiedzi – układ nerwowy dziecka opracowuje informacje słuchowe ponad dwukrotnie wolniej niż osoby dorosłej (Eliot 2018, s. 337). Wrażliwość słuchu dziecka jest także mniejsza, przez co głośniejszy język matczyny jest lepiej percypowany i wyróżniany z tła akustycznego. Wysoki ton wypowiedzi jest szczególnie ważny do około trzeciego miesiąca życia, ponieważ odpowiada zakresowi fal dźwiękowych, na które dziecko jest wrażliwe. Jeśli chodzi o dobór słownictwa i intonację struktur językowych, stanowią one dla dziecka niezmiernie ważny fundament do wyodrębniania znaczeń, części mowy. Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska (2010, s. 105) akcentuje, iż mowa kierowana do dziecka jest kluczowa do opanowania składni, ponieważ sprzyja podziałowi języka na jednostki percepcyjne tożsame z syntaktycznym podziałem zdań. M. Korendo (2017, s. 103) przestrzega, iż tej modyfikacji prozodycznej nie należy mylić z tzw. „mową nianiek”, którą cechują zniekształcenia artykulacyjne (zmiękczenia), stanowiącą szkodliwy wzorzec dla rozwijającej się mowy dziecka.

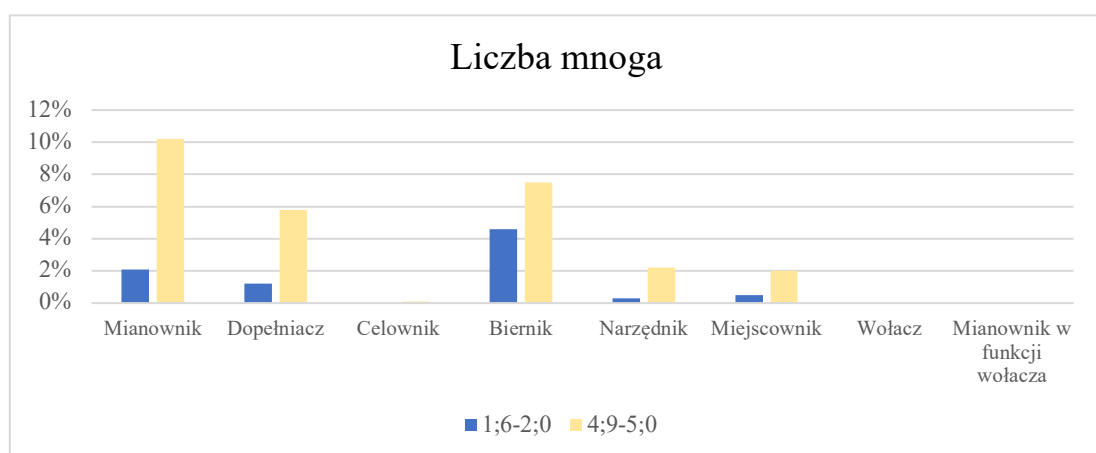
⁶⁹ S. Milewski (2021, s. 143) powołując się na dane z rosyjskich badań nad CDS podaje, iż matki mówią 15,7 głosek na sekundę, a ojcowie 18 głosek na sekundę.

M. Smoczyńska (2004, s. 226-228), zwracając uwagę na to, że dziecko czerpie swoją wiedzę o języku z konkretnego prezentowanego mu wzorca, przywołuje badania prowadzone nad CDS (ang. child-directed speech), czyli mową skierowaną do dziecka. Porównuje ona frekwencję występowania form fleksyjnych rzeczownika w komunikatach kierowanych do dziecka na dwóch etapach jego rozwoju językowego: w drugiej połowie drugiego roku życia oraz w wieku pięciu lat.

Wykres 1(ab) Frekwencja form fleksyjnych rzeczownika w komunikatach kierowanych do dziecka



(a)



(b)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Smoczyńska (2004, s. 227)

Wyniki owych badań dowodzą, iż dorośli, używając języka w kontaktach z dzieckiem w drugim roku życia, używają najczęściej w liczbie pojedynczej mianownika (43,3% form fleksyjnych użytych w wypowiedziach do dziecka), dopełniacza (10,5%) i biernika (16%) liczby pojedynczej, a także wołacza (9,9% oraz 1,1% mianownika w funkcji wołacza). Użycie pozostałych przypadków jest marginalne. Liczba mnoga mianownika pojawia się rzadko (2%). Inaczej te dane prezentują się pod koniec piątego roku życia dziecka. Wzrasta użycie liczby mnogiej we wszystkich notowanych przypadkach

w drugim roku życia, a spada w liczbie pojedynczej mianownik (24,1%), celownik (z 4,4% do 1,1%), który w tym czasie zastępowany jest zaimkami osobowymi w funkcji dopełnienia dalszego. Zatem słowa Jana Baudouina de Courtenaya można uznać za wizjonerskie:

„Obiektywnie żaden język nie istnieje. (...) Istnieją, jako realności jedynie indywidua czyli osobniki ludzkie, a raczej pojedyncze głowy ludzkie, oraz należące do nich inne części organizmu, w ten sposób ujęzykowane.” (Baudouin de Courtenay 1983, s. 31)

Badacz już w 1915 roku wskazywał, iż język jest kompetencją będącą właściwością umysłu ludzkiego (Smoczyńska 2004, s. 221). Bez wątpienia wzorce, które są prezentowane dziecku stanowią integralną część owego „ujęzykowania głów”, dlatego badania nad mową kierowaną do dziecka są szczególnie cenne. Jeszcze bardziej interesujące byłoby porównanie owych badań z wypowiedziami dziecka. Taka analiza porównawcza mogłaby pomóc ocenić, w jakim stopniu język opiekunów wykracza poza umiejętności, które posiada dziecko.

1.3. Rozwój mowy

1.3.1. Okres prenatalny

Jak twierdzi J. Cieszyńska-Rożek (2013, s. 29), czynniki mające wpływ na rozwój układu nerwowego u człowieka można podzielić na te, które występują przed urodzeniem, czyli wyposażanie genetyczne i interakcje ze środowiskiem (prenatalne i po urodzeniu) oraz stopień sprawności komunikacji wewnętrznej między poszczególnymi ośrodkami przetwarzania. Jak zaznacza David J. Linden:

„Instrukcje genetyczne określają ogólny kształt i schemat połączeń układu nerwowego na dużą skalę. Ale w większości miejsc te połączenia są precyzyjnie dopracowywane w wyniku lokalnych interakcji i doświadczeń” (Linden 2021, s. 22)

Rozwój mowy ma podłoże prenatalne. Współcześni logopedzi, korzystając z tej wiedzy, rozpoczynają terapię dzieci zagrożonych poważnymi wadami genetycznymi już w łonie matki. W okresie płodowym największy wpływ na rozwój układu nerwowego mają bodźce słuchowe (Eliot 2018, s. 326).

Rozwój narządu przedsionkowo-ślimakowego rozpoczyna się około szóstego tygodnia życia płodu. Około szesnastego tygodnia zaczynają tworzyć się wyższe ośrodki słuchowe. Między osiemnastym a dwudziestym tygodniem rozpoczyna pracę narząd Cortiego, a dopiero w ósmym miesiącu ciąży ślimak ucha wewnętrznego jest w pełni dojrzały. Anna Siudak (2018, s. 65) dowodzi, iż odnotowano reakcję ruchową na dźwięk w dwudziestym trzecim tygodniu ciąży, natomiast układ krążenia reaguje na bodźce od dwudziestego szóstego tygodnia. Od tego czasu dziecko jest stale otoczone dźwiękami, docierającymi do macicy ze środowiska zewnętrznego, ale także tymi docierającymi z organizmu matki. Najpierw słyszy ono tony niskie oraz średnie, ponieważ w uszach znajduje się płyn owodniowy, który pełni w tym wypadku rolę swoistego filtra wysokich częstotliwości (Johnson, Haan 2018, s. 315). Lepiej słyszalne są głosy męskie aniżeli kobiece (Eliot 2018, s. 325). Wyjątek stanowi głos matki, jest w stanie rozpoznać go spośród innych kobiecych głosów, natomiast ojca nie (Eliot 2018, s. 330). Jest to prawdopodobnie spowodowane nakładającymi się na niego innymi niskimi dźwiękami dochodzącymi z ciała matki. Niemowlę posiada także pamięć słuchową z okresu płodowego. Najnowsze badania ukazują, iż dziecko po urodzeniu jest zdolne do wykrywania naruszeń prozodycznych w języku ojczystym i zdolność ta jest zlateralizowana tak, jak u dorosłych. (Martinez-Alvarez A. i inni 2022).

Kwestią niezmiernie ważną jest dostosowanie stymulacji do potrzeb dziecka. Zbyt duże natężenie dźwięków doprowadzi do uszkodzenia komórek włosowatych w przewodzie ślimakowym, co może skutkować częściową lub całkowitą utratą słuchu. Na takie niebezpieczeństwo są także narażone dzieci urodzone przedwcześnie⁷⁰. Dziecko w inkubatorze nie powinno mieć styczności z hałasem powyżej 45 db, natomiast wewnątrzmacicznie 85 db⁷¹.

Dziecko już w łonie matki odbiera także bodźce wzrokowe (Cieszyńska-Rożek 2019, s. 68-70). Od około dwudziestego piątego tygodnia życia płodowego reaguje na światło ruchem oraz przyspieszonym rytmem serca. Zamyka i otwiera powieki, porusza gałkami ocznymi. J. Cieszyńska-Rożek proponuje od tego tygodnia ciąży, podczas

⁷⁰ O olbrzymich trudnościach z opieką nad skrajnymi wcześniakami informowała doc. dr hab. n. med. Dorota Pawlik ze Szpitala Uniwersyteckiego w Krakowie z Oddziału Klinicznego Neonatologii w swoim wystąpieniu: „Powikłania wcześniactwa – *centralny system nerwowy*” wygłoszonym na IV Neurobiologicznej Konferencji Naukowej „Neurobiologiczne uwarunkowania diagnozy i terapii” w dniu 15 listopada 2019 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym.

⁷¹ Zgodnie z zaleceniami Amerykańskiej Akademii Pediatrii (Eliot 2018, s. 327).

aktywności dziecka, wykonywać stymulację wzroku, słuchu i ruchu, które mają wzmocnić przyszłe uczenie się przez naśladownictwo.

Za sprawność procesu naśladownictwa odpowiadają neurony lustrzane, rozwijające się i zaczynające działać w okresie płodowym⁷². Sieci komórek nerwowych odpowiedzialne za produkcję mowy znajdują się w mózgu w tej samej lokalizacji, co neurony lustrzane układu sterującego ruchami – ośrodek Broki, czyli A44 i A45 według Brodmanna (Bauer 2015, s. 57-60). Joahim Bauer, zauważając ten związek, łączy go także z procesem kształtowania się lateralizacji. Na podstawie gestów często już we wczesnym etapie niemowlęcym możemy postawić hipotezę, czy dziecko jest prawo- czy leworęczne. Ośrodek kierujący ruchami prawej ręki jest zlokalizowany w lewej półkuli mózgu, czyli tam, gdzie znajduje się ośrodek mowy.

Zatem bierne przyswajanie systemu językowego ma swój początek w okresie prenatalnym. Jak zaznacza E. Łuczyński (2010, s. 10), nie jest wykluczone, że dziecko koduje schematy komunikacyjne już w łonie matki, czy w okresie niemowlęcym. Obecnie posiadamy dowody na takie kodowanie warstwy fonologicznej i leksykalnej, więc mogą się także pojawić, wcześniejsze niż sądzimy, na nabywanie morfologii czy składni.

1.3.2. Pierwszy rok życia

J. Cieszyńska-Rożek (2022, s. 25-26) zaznacza, że podstawą prawidłowego rozwoju mowy jest aktywność mózgu społecznego⁷³, który kształtuje się w oparciu o interakcje ze środowiskiem. Fundamentalnie ważne dla nabywania języka są:

- czytanie twarzy – przetwarzanie informacji z mimiki i ruchu gałek ocznych,
- naśladowanie wokalizacji i mimiki,
- budowanie wspólnego pola uwagi i działania w kontakcie z opiekunem,

⁷² Odkryte przez Giacomo Rizzolattiego w 1996 roku. Są one aktywne podczas procesów postrzegania i wykonywania czynności. Umożliwiają one i usprawniają interpersonalną komunikację i nabywanie zachowań społecznych (Rostowski, Rostowska 2014, s. 49-65).

⁷³ Do najważniejszych struktur mózgu społecznego należy zaliczyć: dolną korę skroniową, ciało migdałowe, bruzdę skroniową górną, płacik ciemieniowy dolny oraz skrzyżowanie skroniowo-ciemieniowe. Szczegółowy opis rodzaju przetwarzanych informacji w poszczególnych strukturach w: Cieszyńska 2022, s. 25-35.

- kodowanie ruchu biologicznego,
- odbiór i rozumienie intencji,
- dialog.

Naśladownictwo u dzieci pojawia się bardzo wcześnie. Już badania z 1977 roku Andrew Meltzoffa i Keith Moore'a udowodniły, iż pomiędzy dwunastym a dwudziestym pierwszym dniem od urodzenia można obserwować naśladowanie mimiki dorosłych (Spitzer 2014, s. 226-229).

Fotografia 7 Fotografie naśladowania układu warg przez noworodka



Źródło: Meltzoff, Moore (1977, s. 75-78)

Nowsze prace dowodzą, iż dziecko czterdzieści dwie minuty po urodzeniu naśladuje układ warg podczas wokalizacji dźwięku (Rostowski, Rostowska 2014, s. 51). J. Cieszyńska-Rożek zauważa, iż:

„Twarze matki i ojca⁷⁴ są pierwszymi tekstami czytanyymi przez dziecko. Im więcej czasu oferują rodzice na prowadzenie dialogu z dzieckiem, tym wcześniej niemowlę aktywuje umiejętność naśladowania mimiki, a w przyszłości mowy.” (Cieszyńska-Rożek 2019, s. 75)

⁷⁴ Warto mieć na uwadze fakt, iż dziecko już po kilku godzinach od urodzenia potrafi odróżnić twarz osób się nim opiekujących matki, czasem także ojca, od innych twarzy (Eliot 2018, s. 301). Niezmiernie interesujące jest, iż między 3 a 9 miesiącem życia niemowlę specjalizuje się w różnicowaniu twarzy, które często obserwuje w swoim otoczeniu, a zaczyna osłabiać umiejętności różnicowania tych pojawiających się rzadko, np. innej rasy lub innego gatunku (Tomalski, Dopierała, 2018 s. 68).

Zatem za poziom naśladownictwa dziecka odpowiadają jego kontakty z opiekunami, ich ilość i jakość przy stosunkowo niewielkiej aktywności niemowlęcia w początkowych tygodniach życia.

Te dwa badania dowodzą nierozzerwalnego związku między zmysłami a motoryką. Rudymentalne formy komunikacji są także niezmiennie istotnym wyznacznikiem prawidłowego rozwoju. Dzieci, przekładające widziany obraz twarzy na ruchy własnych mięśni mimicznych, posiadają sprawnie działający system neuronów lustrzanych i jak zauważa J. Cieszyńska-Rożek, są gotowe do uczenia się przez naśladownictwo. Przy zaburzeniach ze spektrum autyzmu dziecko nie imituje mimiki opiekunów. Nie pojawia się także uśmiech społeczny, który u niemowląt o niezaburzonym rozwoju obserwujemy pomiędzy drugim i trzecim miesiącem życia. Jan Rostowski i Teresa Rostowska (2014, s. 61) uważają, iż neurony lustrzane pośredniczą w kodowaniu jednego wymiaru reprezentacji na inny, a nieprawidłowości w ich działaniu stanowią podłoże zaburzeń rozwojowych. Zdaniem Rostowskich nie chodzi tu tylko o fonetyczno-artykulacyjny aspekt języka, ale także i semantyczny, ponieważ ten układ neuronów zwierciadlanych pełni rolę syntezyującą. System ten jest niebywale ważny w spontanicznym nabywaniu kompetencji składniowej i gramatycznej.

Fotografia 8(ab) Uśmiech społeczny



(a) Ala (0;7;6) odwzajemnia uśmiech mamy



(b) Lilka (0;10;1) odwzajemnia uśmiech mamy. U Lilki pojawił się w 6 tygodniu życia

Źródło: zbiory własne

Kluczowa jest zatem stymulacja prymarnych funkcji wzrokowych za pomocą kontrastowych kart⁷⁵, zabawek z uwzględnieniem wiedzy o kształtowaniu się dojrzałości układu wzrokowego. Niemowlę, mając trzy tygodnie, nie rozróżnia kolorów przez niedojrzałość siatkówki. W ósmym tygodniu życia dziecko potrafi odróżnić jedynie barwy bardzo nasycone. Lecz dopiero w trzecim miesiącu potrafi różnicować kolor czerwony od zielonego. Za te przemiany w widzeniu barw odpowiedzialne jest dojrzewanie czopków, które w początkowym okresie są grube i rzadko rozmieszczone (Eliot 2018 s. 296-297)⁷⁶.

Fotografia 9(ab) Stymulacja funkcji wzrokowych



(a) Ala (0;0;18) ogląda kontrastowe karty



(b) Lilka (0,0,28) koncentruje wzrok na zabawce

Źródło: zbiory własne

Pomiędzy urodzeniem a dziewiątym miesiącem dziecko komunikuje się za pomocą krzyku i gaworzenia. W pierwszym miesiącu życia płacze, ale także pomrukuje, sapie, kwili, mlaska. Wszystkie te trudne do precyzyjnego nazwania dźwięki stanowią ważny trening narządów artykulacyjnych (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 164). M. Korendo i J. Cieszyńska-Rożek zwracają uwagę, że jako pierwsze w artykulacji dziecka pojawiają się samogłoski – od około drugiego miesiąca życia, natomiast już pod koniec czwartego miesiąca życia pojawiają się prymarne spółgłoski [p], [b], [m], natomiast w piątym [t], [d], [g]. Stopniowo uczy się ono, iż krzyk pełni funkcję sygnału. Gaworzenie samonaśladowcze, pojawiające się w szóstym miesiącu, jest według badaczy ćwiczeniem ruchów artykulacyjnych i wyrazem ekspresji, oznaczającym dobre

⁷⁵ Do stymulacji można wykorzystać: Cieszyńska, Dębicka 2016, lub Droga-Bazan 2013.

⁷⁶ Istotna jest – jak zaznacza J. Cieszyńska-Rożek (2019, s.77) – po pierwsze, zmienność bodźców, a po drugie, aby przedmiot obserwacji przemieszczał się w płaszczyznach poziomej i pionowej, by pobudzać do aktywności mięśnie, sterujące oczami. Nie bez znaczenia jest wybór przez osobę przeprowadzającą stymulację zarówno koloru obiektów obserwowanych przez dziecko, jak i kształtów, które są prezentowane. J. Cieszyńska-Rożek (2013, s. 50-51) zaznacza, iż prymarnymi kolorami są czarny i biały, dopiero potem wprowadzamy nasycone barwy, takie jak: żółty, czerwony, zielony. Jako pierwsze prezentujemy kontrastowe linie pionowe, poziome, skośne, koła, trójkąty i kwadraty.

samopoczucie. Ten etap, zdaniem M. Zarębiny (1965, s. 87), polega na monologizowaniu. Gaworzeniu, jak zaznaczają badacze (Rostowski, Rostowska 2014, s. 53-54), zazwyczaj towarzyszą dynamiczne ruchy rąk, co dowodzi, iż umiejętności motoryczne są związane z nabywaniem języka i sprawności komunikacyjnych. Na podstawie gestów już we wczesnym etapie niemowlęcym możemy wnioskować, czy jest prawo- czy leworęczne.

W ósmym miesiącu niemowlę zaczyna rozumieć wypowiedzi zabarwione emocjonalnie, pod warunkiem, że są to wielokrotnie pojawiające się, proste komunikaty, wsparte gestem i wyrazistą mimiką (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 165). E. Łuczyński (2010, s. 11) także dostrzega, że dziecko odczytuje różnicę pomiędzy wypowiedziami imperatywnymi, a tymi, które są indykatywne. Jego zdaniem ta sytuacja staje się punktem wyjścia do konstruowania pierwszych kategorii gramatycznych – tryb na poziomie morfologicznym (rozkazujący/orzekający) i przypadku (wołacz/mianownik).

Dla Eve V. Clark (2007, s. 167) to właśnie rozumienie przekazów jest kluczowe. Zaznacza ona, iż mówienie to tylko jedna część procesu związanego z używaniem języka. Zauważa asymetrię pomiędzy mówieniem a rozumieniem wypowiedzi polegającą na tym, iż rozumienie wyprzedza wypowiedzenie wyrazu – roczne dzieci rozumieją słowa trzy do czterech miesięcy przed ich użyciem. Jak zaznacza J. Cieszyńska-Rożek:

„Słuchanie, patrzenie i powtarzanie staną się podstawą do rozumienia mowy i otoczenia i mówienia.” (Cieszyńska-Rożek 2022, s. 63)

Dopiero osiągnięcia kolejnej fazy kształtowania się rozwoju mowy przynoszą opanowanie form dialogowych. Aby ów dialog urzeczywistnił się, musi nastąpić niebywały wzrost kompetencji w rozwoju społeczno-poznawczym niemowlęcia. J. Cieszyńska-Rożek dowodzi, iż:

„(...) obecna wiedza potwierdza konieczność stymulacji: wzrok – słuch – ruch – dotyk, której towarzyszy język. Percepcja języka przez dziecko umożliwia nawiązywanie relacji z dorosłymi – budowanie struktur mózgu społecznego.” (Cieszyńska-Rożek 2022, s. 35)

Tylko przy stymulacji pojawią się u dziecka zachowania trójstronne, czyli skoordynowane interakcje z ludźmi i przedmiotami. M. Tomasello (2002, s. 89) określa je terminem *wspólnej uwagi*. Pojawia się ona rozwojowo około dziewiątego do dwunastego miesiąca życia. Niemowlę zaczyna rozumieć, iż inni ludzie są podmiotami

intencjonalnymi⁷⁷. Nie byłoby to możliwe bez sprawnie funkcjonujących neuronów lustrzanych w ciemieniowych i nakrywkowych strukturach kory mózgu (Rostowski, Rostowska 2014, s. 54). Badania wykazały, iż pojawienie się pola wspólnej uwagi jest poprzedzone rozróżnianiem i podążaniem za kierunkiem uwagi dorosłego, które obserwujemy u dzieci najpóźniej w trzecim, czwartym miesiącu życia, ale warunkiem do pojawienia się tej umiejętności jest kontakt dziecka z twarzą w pozycji pionowej – na wprost (Johnson, Haan 2018, s. 250-252). Dziecko budujące relacje trójstronne (Tomasello 2002, s. 86-91):

- podąża za wzrokiem i wskazaniem dorosłego;
- wykazuje wspólne zainteresowanie – ciągi społecznych interakcji, upośrednione przez obiekty;
- posiada odniesienie społeczne – dorosły stanowi społeczny punkt odniesienia, stanowi przeszkodę społeczną;
- uczy się (czynności instrumentalnych i arbitralnych) przez naśladownictwo – operowanie przedmiotami w taki sposób, jak czynią to dorośli;
- aktywnie kierują uwagę i zachowanie dorosłych na obiekty zewnętrzne – za pomocą gestu wskazywania palcem lub podnoszenia danego przedmiotu, by go pokazać.⁷⁸

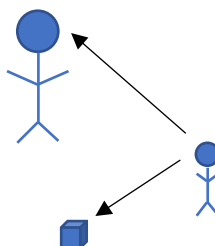
M. Tomasello zaznacza, iż gesty, za pomocą których dziecko kieruje uwagę dorosłych na przedmioty, mają charakter trójstronny, ponieważ wskazują dorosłemu pewien obiekt, przedmiot.

⁷⁷ Podmiot intencjonalny – ożywione istoty, stawiające sobie cele i dokonujące wyborów zachowań, które stanowią środek do osiągnięcia danego celu (Tomasello 2002, s. 94-95).

⁷⁸ Wszystkie te umiejętności jak wykazał M. Tomasello pojawiają się pomiędzy 9 a 12 miesiącem życia i są ściśle ze sobą zsynchronizowane. W Metodzie Krakowskiej[®] wykorzystujemy te badania do celów terapeutycznych - pracujemy nad pojawieniem się wszystkich wyznaczników pola wspólnej uwagi.

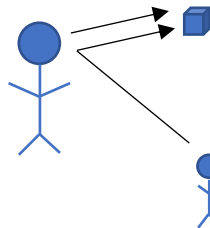
Rysunek 6(abc) Trzy główne typy interakcji dotyczących wspólnej uwagi

Sprawdzenie czyjejs uwagi (9-12 miesięcy)



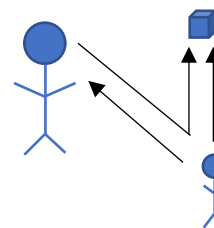
(a) Wspólne zaangażowanie
Przeszkoda społeczna
Pokazywanie obiektu

Podążanie za czyjąś uwagą (11-14 miesięcy)



(b) Podążanie za
wzrokiem/wskazaniem
(Odniesienie społeczne)

Kierowanie czyjąś uwagą (13-15 miesięcy)



(c) Wskazywanie nakazowe
Wskazywanie oznajmujące
(Język odniesieniowy)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Tomasello (2002, s. 91)

W tych zachowaniach komunikacyjnych wyróżnia on, już we wczesnym ich etapie, te o charakterze nakazującym i oznajmującym⁷⁹. Ostatnie są niezwykle ważne, ponieważ wskazują na intencję dzielenia uwagi. Nakazy natomiast służą uzyskaniu konkretnego celu. Pojawienie się wyłącznie tego wymiaru gestu wskazywania palcem u dzieci jest diagnostycznie istotne przy rozpoznawaniu zespołu Aspergera. Najczęściej obserwujemy u tych dzieci użycie nakazowej formy (Korendo 2013, s. 121-126). Oznajmująca pojawia się rzadko, co jest związane z brakiem uczenia się przez naśladownictwo od dorosłych, stanowiących w tym przypadku jedynie narzędzie do zdobycia wiedzy. M. Korendo zauważa, że w przypadku głębokich zaburzeń autystycznych w ogóle nie pojawia się gest wskazywania palcem. U dzieci z mniejszym natężeniem objawów klinicznych jest on opóźniony.

Jak pokazują badania z udziałem dzieci nieposiadających zaburzeń komunikacji językowej, możemy z łatwością uzyskać wskazywanie palcem u dzieci znacznie wcześniej⁸⁰.

⁷⁹ M. Tomasello (2002, s. 88) dzieli gesty oznajmienia na: 1. „pokaż mi” – gest skierowany na własną osobę, 2. „zobacz tam” – skierowane na zewnątrz.

⁸⁰ Odpowiednia stymulacja pozwala uzyskać gest wskazywania palcem około ósmego miesiąca życia, a kierowanie uwagi dorosłego, które M. Tomasello wyznacza na trzynasty, piętnasty miesiąc, uzyskać w dziewiątym.

Fotografia 10(ab) Gest wskazywania palcem



(a) Ala (0;7;13) pokazuje palcem na polecenie
Gdzie lala ma oko?



(b) Ala (0;9;3) kieruje uwagę
rodziców na ozdobę choinkową

Źródło: Starzyńska (2019, s.164-165)

M. Korendo (2013, s. 121) zwraca uwagę, iż użycie gestu wskazywania palcem może stanowić pierwszą intencję pytania *kto?*, *co?*. Dzięki temu w rozwoju dziecka obserwować możemy postępy poznawcze i komunikacyjne, dlatego warto monitorować pojawienie się tej umiejętności i w sytuacjach codziennych prowokować do jej wykorzystania⁸¹.

Fotografia 11(ab) Rozwój gestu wskazywania palcem u Lilki



(a) Lilka (0,7,7) Mama pokazuje palcem samolot,
wypowiadając wyrażenie dźwiękonaśladowcze mu
odpowiadające – „uuu”



(b) Lilka (0,8,19) kieruje uwagę mamy na
udekorowaną lampę

Źródło: zbiory własne

⁸¹ W początkowych etapach warto wyodrębnić palec dziecka i nim pokazywać przedmioty wspólnej uwagi. Można to czynić poprzez spontaniczne prezentowanie mu ciekawych obiektów w jego otoczeniu, wspólne oglądanie książeczek i pokazywanie obrazków, dotykane palcem wskazującym szczegółów zabawek i wypowiadanie nazw ich części, wskazywanie ich na swojej i dziecka twarzy, ciele, wykorzystywanie popularnych rymowanek z pokazywaniem tzw. zabaw paluszkowych⁸¹, np. „Sroczka”, „Kowal w kuźni”, „Idzie rak”, „Kominiarz”. Niezwykłym źródłem inspiracji dla wierszyków z pokazywaniem jest pozycja: Sąsiadek 2005.

Takie sceny wspólnej uwagi stanowią swoisty protodialog, który odbywa się naprzemiennie, sekwencyjnie między nadawcą a odbiorcą. Brak pojawienia się w rozwoju dziecka tej przełomowej umiejętności wskazywania palcem obiektów jest jednym z symptomów zaburzeń autystycznych, ponieważ tylko użycie gestu wskazywania, jak wyjaśnia J. Cieszyńska-Rożek:

„(...) oznacza rozumienie intencji komunikacyjnych własnych i drugiego człowieka.”
(Cieszyńska 2013, s. 67)

To czas przejścia od uczenia się indywidualnego do uczenia się kulturowego, które wymaga naśladowania z odwróceniem ról. M. Tomasello (2002, s. 141-145) eksplikuje, iż istnieje odrębność procesów uczenia się przez naśladowanie w posługiwaniu się symbolami w celach komunikacyjnych i w przypadku innych typów działań intencjonalnych. W sytuacji, gdy dziecko obserwuje dorosłego używającego jakiegoś przedmiotu, np. szczotki, dziecko stawia się na jego miejscu.

Fotografia 12(ab) Działania intencjonalne w zabawie



(a) Lilka (0;11) czesze się grzebieniem



(b) Lilka (1;0) bawi się zestawem do herbaty

Źródło: zbiory własne

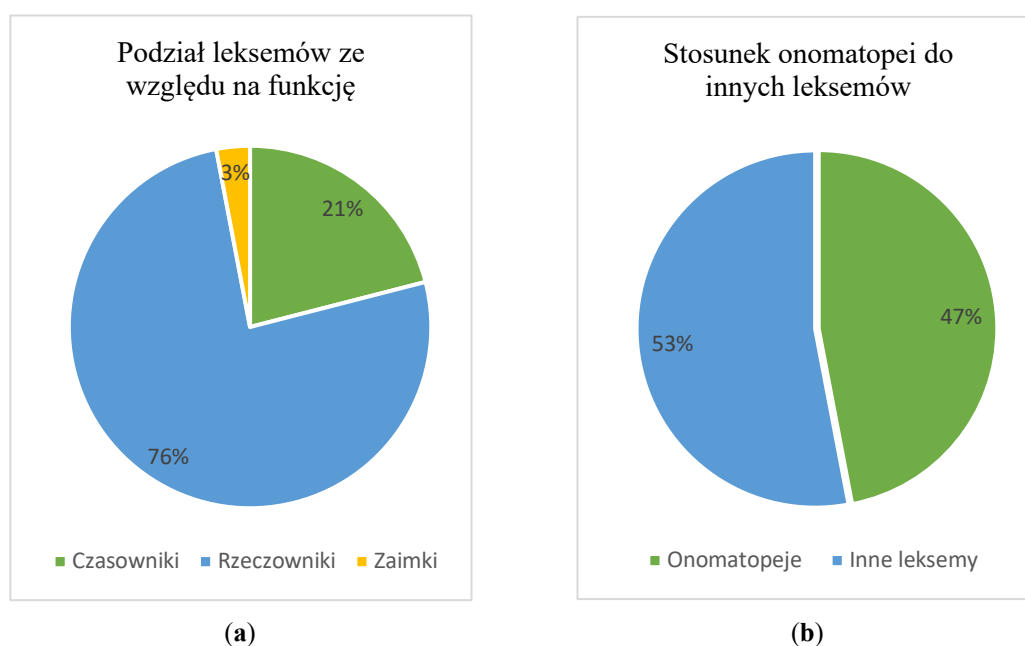
W przypadku uczenia się symboli kulturowych dziecko musi nie tylko stanąć na miejscu dorosłego, ale także postawić dorosłego na swoim miejscu – jego stan uwagi. Dzięki rewolucji, dokonującej się w dziewiątym miesiącu życia, dziecko może posługiwać się symbolami. Rozumie ono, iż ów symbol jest wspólny, a to sprawia, że może posługiwać się znakami językowymi podzielanymi społecznie (Cieszyńska 2013, s. 64-65).

Dziecko, komunikując się, korzysta z pewnego zasobu słów. We wszystkich społecznościach występuje związek konwencjonalny (Clark 2007, s. 136) pomiędzy formą a znaczeniem danego słowa, który jest zaakceptowany, uzgodniony przez

wszystkich członków społeczności. M. Zarębina (1994, s. 109-110) zauważa, iż wyrazy odnoszą się do zjawisk występujących w naszym otoczeniu w sposób stały za pośrednictwem technik: nazywania, wskazywania oraz szeregowania. Wyrazy nazywające to rzeczowniki (nazywające osoby, przedmioty oraz stosunki między osobami a przedmiotami), czasowniki, wyrazy nazywające sekundarne (przymiotniki, jako nazwy cech), przysłówki (jako nazwy cech czynności). Wyrazy wskazujące to zaimki, natomiast szeregujące to liczebniki.

Począwszy od dziesiątego miesiąca życia w mowie dziecka obserwujemy pierwsze słowa⁸². Nazywa ono najbliższe osoby, przedmioty zarówno onomatopejami, jak i wyrazami najczęściej zbudowanymi z sylab otwartych, reduplikowanych oraz opartych na spółgłoskach prymarnych⁸³. Onomatopeje zazwyczaj przeważają na tym etapie rozwoju mowy. A. Starzyńska, badając słownik swojej córki Ali⁸⁴ na przełomie jedenastego i dwunastego miesiąca życia, podaje następujące podziały:

Wykres 2(ab) Słownik na przełomie jedenastego i dwunastego miesiąca życia Ali



Źródło: Starzyńska (2019, s. 167)

⁸² Opis rozwoju mowy będzie prowadzony za J. Cieszyńską-Rożek (2013, s. 68-87).

⁸³ 9 miesięczna Lilka umiała zgodnie z normą fonetyczną wypowiedzieć słowo [lampa], natomiast pozostałe słowa były przez nią zniekształcane, np. [baba] (żaba), [pipi] (piłka). 9 miesięczna Ala także wymawiała słowa z sylab niereduplikowanych, np. [k'ića]. Zarówno Ala jak i Lilka były stymulowane według założeń Metody Krakowskiej®.

⁸⁴ Dziewczynka już w 10 miesiącu mówiła słowa trudne artykulacyjnie dla dziecka w jej wieku. Uzyskano to za pomocą dodatkowych cech dystynktywnych – gestów, które towarzyszyły wymowie wyrazów w realizacjach rodziców. Por. Cieszyńska 2012a.

Pierwszy rok życia to szczególnie czas budowania słownika. Już wtedy pojawiają się prymarne czasowniki, np. występujący zazwyczaj najwcześniej [da] – w znaczeniu *daj*. Ich grupa rozbudowuje się w kolejnych miesiącach i to gwarantuje pojawienie się składni, a tym samym właściwy rozwój poznawczy. Istotny dla okresu pomiędzy dziesiątym, a dwunastym miesiącem życia dziecka jest znaczący wzrost rozumienia komunikatów do niego kierowanych. Dziecko rozumie rzeczowniki w mianowniku, nazwy domowników, nazwy niektórych pokarmów, ale także i czynności (Cieszyńska, M. Korendo 2007, s. 167). Roczne dziecko reaguje na pytania, np. *gdzie mama?*, *gdzie lampa?*, ale także poprawnie wykonuje proste polecenia: *daj lalę*, *daj misia*. Chętnie powtarza nowe słowa, sylaby (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 169). Wielu badaczy podkreśla, iż jest to etap posługiwania się holofrazami. Funkcja owych holofraz jest nieprecyzyjna, a nadawca komunikatu jest całkowicie zdany na odbiorcę, który tę wypowiedź musi doprecyzować poprzez zachowanie dziecka, gesty, mimikę, miejsce oraz kontekst sytuacyjny (Łuczyński 2002a, s. 158, Kielar-Turska 2012, s. 28). Paul Bloom (2007, s. 206) twierdzi, że we wczesnym etapie nabywania słownictwa syntaktyczne wskazówki nie odgrywają roli w uczeniu się słów. Dzieci rozpoznają intencję i używają jej do określenia odniesienia słowa oraz stworzenia kategorii pojęciowej, do której można je przyporządkować.

Nie należy zapominać, iż pomiędzy ósmym a dwunastym miesiącem życia dziecka pojawiają się w jego użyciu inne formy komunikacji niewerbalnej⁸⁵. Gesty są bardzo ważne, ponieważ często to właśnie one wyprzedzają pierwsze językowe wypowiedzi. Agnieszka Lasota (2012, s. 11) słusznie stwierdza, iż funkcja takiego symbolu może być kodowana tak arbitralnie jak słowo. W pierwszym etapie gest stanowi etykietę nadawaną przedmiotom, zastępuje słowo (Lasota 2012, s. 50). W drugim język i gest często współtworzą komunikat. Badania pokazują, iż istnieje korelacja czasowa pomiędzy użyciem słowa i gestu o odmiennym znaczeniu niż słowo a pojawieniem się pierwszych zdań. Średni czas pomiędzy tymi umiejętnościami to dwa miesiące i trzy tygodnie (Lasota 2012, s. 37). Zatem nie można wątpić, iż gesty sygnifikowane są ważnym składnikiem kompetencji komunikacyjnej niemowlęcia. Badania zespołu kierowanego przez Grzegorza Króliczaka (Króliczak, Biduła 2012, s. 153)

⁸⁵ Tymi formami komunikacji niewerbalnej są: mimika, gestykulacja, postawa ciała i jego ruch w przestrzeni, kontakt zmysłowy (Lasota 2012, s. 12).

z wykorzystaniem fMRI potwierdzają silny związek między reprezentacjami języka i gestów, ponieważ te dwie zdolności wykorzystują wspólną specjalizację korową.

1.3.3. Drugi rok życia

Pomiędzy trzynastym a szesnastym miesiącem życia pojawiają się zaimki, a część wyrażen dźwiękonaśladowczych zastępowana jest rzeczownikami. Rozumienie mowy dorosłych oparte jest na kontekście i konsytuacji (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 172). Podsystem fonetyczno-fonologiczny jest stale wzbogacany. Dziecko posługuje się wszystkimi samogłoskami ustnymi. Większość głosek jest charakterystycznie zmiękczana, czego przyczyną jest niemowlęcy typ połykania i wynikające z niego ułożenie masy języka (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 171). W mowie występują uproszczenia grup spółgłoskowych, upodobnienia, odpodobnienia, metatezy, epentezy i substytucje, wskazujące na niedojrzałość motoryczną artykulatorów. U niektórych dzieci dostrzegamy trudności w realizacji spółgłosek wargowo zębowych i tylnojęzykowych, które powinny się pojawić do trzeciego roku życia. W drugim roku życia możemy obserwować pierwsze zabawy, tj. karmienie misia, lalki z towarzyszącą im narracją.

Dziecko pomiędzy osiemnastym a dwudziestym trzecim miesiącem życia buduje już pierwsze zdania. Początkowo wypowiedzi mają charakterystyczną strukturę – są zbudowane z dwóch części mowy⁸⁶. Według Martina D. S. Braine'a (1980, s. 60-83) język rozwija się strukturalnie poprzez nabywanie wyrazów, czyli uczeniu się ich nowych

⁸⁶ Isaac M. Schlesinger (1980, s. 270-276) wyróżnia siedem podstawowych reguł pozycyjnych tych wypowiedzi:

- wykonawca + czynność, np. [deśc pada]. Przykłady zastosowania reguł pozycyjnych w języku polskim przez czternastomiesięczną Alę (Starzyńska 2019, s.169),
- czynność + przedmiot bliższy, np. [je kaś||] (Je kaszę.),
- wykonawca + przedmiot bliższy (skrótowiec, zawierające dwa z trzech elementów konstrukcji: wykonawca + czynność + przedmiot) - przykłady dla zastosowania tej reguły są rzadkie w materiałach z języka polskiego i angielskiego. Dość często pojawiają się np. w języku hebrajskim i rosyjskim (Schlesinger 1980 s. 271),
- modyfikator + człon główny [duży m'is] (Duży miś.),
- negacja: negacja + x, np. [ńe ma lal'i||], oraz x + dativus,
- wyraz wprowadzający + x, np. [tu jeś||] (Tu jest.),
- x + locativus, np. sat wall - nie odnotowano takiej reguły pozycyjnej w wypowiedzi dwuwyrazowej u Ali, co nie znaczy, że nie występowała. Przykład z języka angielskiego (Schlesinger 1980, s. 275). Choć te reguły odnoszą się do języka angielskiego, to pięć z nich odnajdujemy na gruncie języka polskiego, o czym świadczą cytowane przykłady wypowiedzi czternastomiesięcznej Ali.

pozycji. Roger Brown (1980, s. 358 – 364) nazywa pierwsze zdania dziecka „telegraficznymi”, bowiem składają się one wyłącznie z wyrazów treściowych. Zwraca on jednak uwagę na towarzyszący tym wypowiedziom kontur prozodyczny, który pozwala dorosłym opiekunom dokonać prawidłowej interpretacji przekazu.

E. V. Clark (2007, s. 169) dochodzi do wniosku, że w procesie akwizycji języka słownik i składnia są wzajemnie sprzężone. Składnia pojawia się jako część leksykalnej wiedzy, ponieważ dziecko, nabywając słownictwo, nie nabywa tylko znaczenia danego słowa, ale uczy się także, w jakich rodzajach konstrukcji może ono się pojawiać, tzw. pozycji składniowych, wewnętrznej struktury gramatycznej i charakterystyki fonologicznej. Proponowane przez E.V. Clark ujęcie jest celne, ponieważ zauważa ona, iż dzieci nie uczą się form słów dla nich samych, ale aby aktywnie ich używać do swoich potrzeb. Pojedyncze leksemy tylko w sposób ograniczony pozwalają je zaspokajać, dlatego by wyrazić bardziej złożone znaczenia następuje tak dynamiczny rozwój konstrukcji gramatycznych. P. Bloom (2007, s. 206) sądzi, iż dziecko ze słyszanych zdań za pośrednictwem wrodzonego mechanizmu, wykorzystującego relację między znaczeniem a gramatyką, określa kategorię gramatyczną słowa w drodze zakotwiczenia w znaczeniu. Jego zdaniem, dziecko w ten sposób dokonuje podziałów syntaktycznych zdań, które słyszy, a następnie stosuje wyspecjalizowane procedury, umożliwiające wyuczenie się szyku wyrazów i morfologii. Wtedy wskazówki syntaktyczne zaczynają być dziecku pomocne do uczenia się znaczeń słów, ponieważ może się ono już posługiwać wiedzą gramatyczną i składniową, by się ich domyślać.

Szyk wyrazów w wypowiedzeniach jest zaburzony – ważniejsze znajdują się na pierwszym miejscu – jest to zdaniem E. Łuczyńskiego (2002a, s. 159) swoista składnia pozycyjna. Magdalena Smoczyńska (2004, s. 224) słusznie nie zgadza się z tym terminem, ponieważ w języku polskim wysuwanie ważniejszych wyrazów na początek, lub umieszczanie ich na końcu, nie jest zjawiskiem o charakterze składniowym.

Najpóźniej w dwudziestym czwartym miesiącu życia (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 174) pojawiają się początki fleksji – dziecko może posługiwać się dopełniaczem, niekiedy biernikiem (Łuczyński 2002a, s. 160-161). Nie ma wątpliwości, iż w mowie dziecka najpierw zaistnieje forma mianownika. Później pojawia się dopełniacz, biernik i wołacz. Nie wszyscy badacze są zgodni, co do chronologii. Paweł Smoczyński (1955, s. 117) i Grażyna Sawicka (1993, s. 110-111) jako pierwszy po mianowniku uznają

dopełniacz. L. Kaczmarek (1953, s. 40) zwraca uwagę na wczesne występowanie wołacza⁸⁷. Początkowo są to przejawy fleksji wtopione w składnię i semantykę (Łuczyński 2002a, s. 158). Formy owe są powielone z tych najczęściej słyszanych w otoczeniu. E. Łuczyński postuluje, aby nazywać je formami „zamrożonymi”, ponieważ dopiero nabiorą one funkcjonalnie sprecyzowanego charakteru.

W odmianie czasownika dziecko używa 3 osoby liczby pojedynczej, również w znaczeniu 1 osoby trybu orzekającego. Występują formy 2 osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego. E. Łuczyński (2010, s. 12) pod koniec drugiego roku życia dziecka notuje także zdania zbudowane według schematu subiekt + czynność + obiekt. Zatem dziecko może już w tym czasie łączyć wyrazy według podstawowych schematów składniowych polszczyzny.

E. Łuczyński (2002a, s. 160) dostrzega korzystne z punktu widzenia ontogenezy mowy zjawisko fleksyjno-składniowe. Wszystkie wypowiedzi dziecięce pojawiające się w tym czasie wykorzystują najprostsze formy wyrazów⁸⁸, czyli te, które posiadają końcówkę zerową – rzeczownik pojawia się w mianowniku, czasownik w 3 osobie liczby pojedynczej lub 2 osobie liczby pojedynczej trybu rozkazującego. Mogą one zatem funkcjonować jako pełne, poprawne konstrukcje składniowe. Niezmiernie ważne jest rozróżnianie przez dziecko podmiotu i przedmiotu, które są wyrażane mianownikiem i biernikiem – tu także obserwujemy zbieżność, synkretyzm form. Zatem dziecko wkracza w system fleksyjny przy zastosowaniu minimalnych środków morfologicznych, co pełni niezmiernie ważną rolę w ontogenetycznym rozwoju mowy.

E. Łuczyński (2002a, s. 163) w wypowiedziach dziecięcych pod koniec drugiego roku życia notuje także użycie miejscownika i celownika. Dzieci, jego zdaniem, mają trudności, ponieważ przed formami rzeczownikowymi w miejscowniku występują

⁸⁷ W sposób szczególny wołacz omawia M. Smoczyńska (2004, s. 224). Zauważa, iż wołacz nie jest przypadkiem gramatycznym ani konkretnym i nie wchodzi w opozycję z innymi przypadkami paradygmatu. Funkcja wołacza nie realizuje się na płaszczyźnie składniowej, a jest wskazaniem diektycznym adresata wypowiedzi i pełni funkcję inpresywną, fatyczną lub ekspresywną.

⁸⁸ M. Smoczyńska (2004, s. 223) postuluje, iż wszelkie synkretyzmy utrudniają dziecku wypracowanie paradygmatu, a dzieci zastępują końcówkę zerową inną. Podkreśla, że tworzenie poprawnych zdań nie ułatwia przyswojenia systemu przypadków.

przymyki⁸⁹, ale także ze względu na alternacje występujące w temacie. Formy celownika są najrzadsze, co odzwierciedla frekwencję użycia ich przez dorosłych.

W drugim roku życia możemy także obserwować rozwijanie gramatyki przymiotnika (Łuczyński 2010, s. 14-15) – dziecko w tym czasie może używać form rodzajowych przymiotnika. Przymiotnik najczęściej w rodzaju męskim i żeńskim liczby pojedynczej jest odnotowywany najwcześniej. Oczywiście, pierwsza pojawia się deklinacja rzeczownika. E. Łuczyński łączy nabywanie fleksji przymiotnika z akwizycją związków składniowych.

Akwizycja form koniugacyjnych odbywa się równolegle z kategorią przypadku rzeczownika, zaimka rzeczownego i konstrukcjami zdaniowymi, które zawierają wyrażony lub domyślny podmiot, a także świadczącymi o opanowywaniu czasu – rozróżnienie pomiędzy czasem teraźniejszym a przeszłym (Łuczyński 2010, s. 15-16). Dziecko, by wyrazić czas przeszły, musi uwzględnić rodzaj gramatyczny czasownika. Także w drugim roku życia mogą pojawić się formy analityczne czasu przyszłego. Ich utrwalenie trwa dłużej, co wynika z frekwencji występowania.

M. Zarębina (1994, s. 127-128) wskazuje, iż pierwsze spójniki pojawiają się pod koniec drugiego roku życia. Są to spójniki parataktyczne: *i*, *a*. W pierwszej kolejności łączą one wyrazy, potem zdania. Zauważa także, iż przed ich pojawieniem się w mowie dziecka możemy obserwować połączenia bezspójnikowe w obrębie wyrazów i zdań. Spójniki hipotaktyczne mogą pojawić się w mowie dziecka równocześnie z parataktycznymi, ale nigdy nie występują przed nimi. Mogą w tym czasie wystąpić:

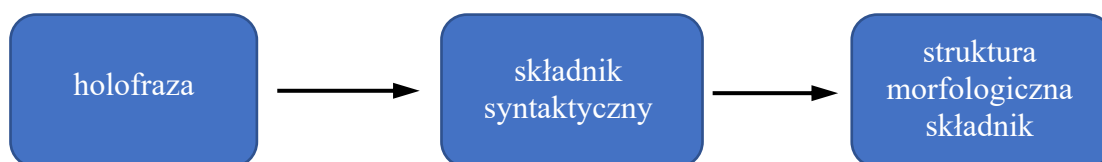
- łączne: *a*, *i*;
- przeciwstawne: *ale*;
- hipotaktyczne przyczynowe: *bo*, *że* (wprowadza zdanie dopełnieniowe);
- celowe: *żeby*, *jak* (w znaczeniu „jeżeli”).

⁸⁹ E. Łuczyński (2002a, s. 163) stawia hipotezę, iż dziecko na początku traktuje wyrażenie przyminkowe całościowo jako te określające miejsce.

1.3.4. Trzeci rok życia

W trzecim roku życia dziecko nadal może mówić o sobie, używając swojego imienia. Jest ono zdolne do werbalnego wyrażania uczuć. Rozumie znaczenie wielu czasowników i rzeczowników. Dziecko nabywa deklinację rzeczownika w określonej kolejności: mianownik, biernik, dopełniacz, narzędnik, miejscownik i celownik (Cieszyńska, Korendo, 2007, s. 177-178). Jak zaznaczają M. Korendo i J. Cieszyńska-Rożek (2007, s. 178), pojawienie się w mowie wołacza jest ściśle uzależnione od używania *go* w środowisku domowym, ponieważ obserwuje się zastępowanie *go* mianownikiem. Formy fleksyjne liczby pojedynczej poprzedzają formy liczby mnogiej⁹⁰, a miejscownik i celownik pojawiają się najpóźniej (Łuczyński 2002b, s. 45). E. Łuczyński dzieli rozwój gramatyczny dziecka na trzy stadia:

Rysunek 7 Stadia rozwoju gramatycznego według E. Łuczyńskiego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Łuczyński (2010, s. 11)

Dziecko trzyletnie posiada nieuświadomioną wiedzę, iż składniki syntaktyczne mogą być podzielne morfologicznie. Nabywają one cech morfologicznie składniowych i stają się zatem przedstawicielami klas gramatycznych. Wyrazy nie są już jednostkowymi desygnatami, a nabierają abstrakcyjnego charakteru, odnosząc się do klas obiektów i zjawisk.

W pierwszej połowie trzeciego roku życia dziecko powinno budować zdania złożone przynajmniej z trzech wyrazów, nazywać zwierzęta, osoby, przedmioty i czynności przedstawione na obrazkach, a także rozumieć podstawowe wyrażenia przyimkowe: *do, w, na, pod*. M. Zarębina (1994, s. 127, s. 131-132) wykazuje, iż dziecko w tym czasie używa ze zrozumieniem następujących przyimków: *po, za, u, od, przed, pod*⁹¹, a niektóre stosują także: *przy, bez, koło, o, nad*. Z punktu widzenia budowania

⁹⁰ M. Smoczyńska (2004, s. 222, 226). postuluje, aby oddzielnie omawiać systemy przypadków w liczbie pojedynczej i mnogiej, ponieważ inna jest frekwencja tych form. Formy singularis są prymarne, natomiast rozwój form pluralis bazuje na układzie odniesienia do pluralis.

⁹¹ J. Cieszyńska i M. Korendo (2007, s. 185) uznają, że dziecko dopiero w czwartym roku życia swobodnie się nimi posługuje, a najwięcej problemów sprawiają te wyrażenia przyimkowe, które wyrażają relację „po” i „przed”, które rzadko występują w jego mowie.

systemu językowego niezmiernie ważne jest, iż zaobserwowano użycie przyimków nie tylko w znaczeniu konkretnym, np. *na stole*, ale także w znaczeniu abstrakcyjnym, np. *na pizzę*.

Zdaniem E. Łuczyńskiego (2010, s. 16), do połowy trzeciego roku życia dziecko powinno posługiwać się liczebnikami, imiesłowami – głównie przysłówkowymi – trybem przypuszczającym oraz bezosobnikami. Opanowuje także w tym czasie zasady składni: rekcji i koniugacji w związkach pomiędzy wyrazami i podstawowe modele zdań prostych.

Warto zwrócić szczególną uwagę, iż możemy wtedy obserwować w czynnościach codziennych preferencję jednej ręki. Najnowsze badania (Cieszyńska-Rożek 2020, s. 192) informują o wpływie stopnia ręczności na wielkość ciała modelowanego, które jest odpowiedzialne za koordynowanie współdziałania półkul mózgu. Brak wyboru ręki dominującej do trzydziestego miesiąca życia:

„blokuje rozwój artykulacji i innych funkcji poznawczych zlateralizowanych do lewej bądź prawej kory.” (Cieszyńska-Rożek 2020, s. 195)

W drugiej połowie trzeciego roku życia pojawia się w mowie dziecka najważniejsze pytanie – *dlaczego?*, warunkujące rozwój jego myślenia i dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Dziecko powinno w tym okresie budować zdania złożone z przynajmniej czterech wyrazów, natomiast potrafi powtarzać minimum pięciowyrazowe. Szyk nadal podyktowany jest stanem emocjonalnym dziecka i jego intencją (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 179). M. Zarębina (1994, s. 132) wykazuje, że w trzecim roku życia pojawia się wśród spójników hipotaktycznych *aż*. Do końca trzeciego roku życia dziecko posługuje się wszystkimi typami zdań funkcjonującymi w składni języka polskiego, popełniając przy tym oczywiście liczne fleksyjne błędy, które najczęściej polegają na odmianie przez analogię (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 178-179). Pojawiają się zaimki, także osobowe – ich występowanie jest warunkowane z jednej strony długością zdań budowanych przez dziecko a z drugiej odmianą rzeczownika. W tym okresie dziecko rozumie już znaczenie przymiotników i przysłówków, nazywających przeciwieństwa. Potrafi bawić się naprzemiennie. Rozumie także różnicę pomiędzy płciami. To wszystko sprawia, iż w trzecim roku życia następuje niebywały wzrost nie tylko sprawności komunikacyjnej, ale i społecznej.

1.3.5. Czwarty rok życia

Dopiero w czwartym roku życia dziecko zdolne jest do sprawnego podjęcia działania na podstawie instrukcji słownej. Jest także gotowe do nauczania przedszkolnego. Powinno mieć już ustaloną lateralizację. Dzięki temu oraz wysokiemu poziomowi umiejętności sekwencyjnych i linearnych, w tym okresie następuje dynamiczny rozwój słownictwa, słowotwórstwa i syntaktyki (Cieszyńska 2013, s. 82). Do końca czwartego roku życia dziecko opanowuje podstawy systemu językowego (Kaczorowska-Bray 2020, s. 278-279).

W podsystemie fonetyczno-fonologicznym (Kabała 2020, s. 42) występują głoski szeregu syczącego i nie mogą być substytuowane przez ciszące. Natomiast dźwiękowe są zastępowane szeregiem syczącym.

W podsystemie semantycznym pojawiają się nowe nazwy własne (imiona, nazwiska, nazwy ulic, miejscowości, krajów), liczebniki, zaimki, przysłówki i spójniki. Dziecko czteroletnie sprawnie nazywa relacje przestrzenne. Formuluje ono także pytania, dotyczące znaczenia słów. W jego mowie pojawiają się zdania złożone współrzędnie i podrzędnie. M. Zarębina (1994, s. 133) odnotowuje pojawienie się spójnika hipotaktycznego porównawczego: *jakby*. Charakterystyczne dla podsystemu syntaktycznego są eliptyczne ciągi dalsze i nagromadzenie zaimków. Dziecko sprawnie potrafi opowiadać o swoich doświadczeniach, opisać pracę plastyczną, tworzyć narrację, ponieważ lepiej rozumie kategorię czasu i aspektu (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 183).

M. Korendo i J. Cieszyńska-Rożek (2007, s. 183) podkreślają ogromną rolę pytań, które osiągają wtedy punkt kulminacyjny, ponieważ odpowiedzi na nie wpływają znacząco na kształtowanie się wiedzy dziecka o świecie. Zaznaczają one, iż brak odpowiedzi na te pytania może tę niezwykłą ciekawość i twórczą potrzebę zdobywania wiedzy znacząco osłabić.

1.3.6. Piąty rok życia

W piątym roku życia dziecka głoska [r] może być nadal zastępowana przez [l]. Pojawiają się głoski dźwiękowe w następującej kolejności: [š], [ž], [č], [ž]. Czterolatek zna nazwy ogólne – meble, zabawki, picie, jedzenie, ubrania. Rozumie definicję i umie ją utworzyć w formie zabawy, zna nazwy zawodów, narzędzi, dni tygodnia, pór roku,

warzyw i owoców, zabaw i gier. Czasowniki w tym czasie stanowią około 25,5 – 27% słownika dziecka i obejmują aż 24 grupy treściowe (Zarębina 1994, s. 134). Przymiotniki stanowią około 7-8% słownika i obejmują trzy grupy: wartościujące (składają się na nie te zawierające ocenę funkcjonalną oraz psychologiczną), oznaczające cechy sensoryczne (oznaczenia barw) i oznaczające cechy pośrednie (czas, prędkość, wiek, akcesoryczność, przynależność). Przysłówki stanowią około 4-6% wyrazów. Dziecko stosuje także wyrażenia przymkowe nazywające relacje czasowe. Wśród spójników hipotaktycznych pojawia się przyczynowy: *dlatego, że* (Zarębina 1994, s. 133). Pięciolatek potrafi tworzyć relacje z przebiegu wydarzeń, dnia. Próbuje także tworzyć reguły w zabawie. Jak zaznacza M. Zarębina (1994, s. 135-136), to wiek, w którym u dzieci obserwuje się wybitną zdolność do językowej twórczości, co objawia się także w tworzeniu przez nie neologizmów. Choć w rozwoju języka występują już w czwartym roku życia, to w piątym objawiają się najsilniej.

1.3.7. Szósty rok życia

Szósty rok życia w ramach podsystemu fonetyczno-fonologicznego przynosi opanowanie głoski [r]. J. Cieszyńska-Rożek (2013, s. 134) zwraca uwagę, iż może ona brzmieć jak jednouderzeniowa. Dziecko nazywa dni tygodnia, niektóre miesiące, imiona bohaterów z książek, nazwy kwiatów, części narzędzi i urządzeń domowych. Posługuje się nazwami ogólnymi, np. owoce, warzywa, kwiaty. Rzeczowniki w szóstym roku życia stanowią około 51-56% wyrazów słownika.

Niezwykłe ciekawe są wyniki badań prowadzonych przez E. Łuczyńskiego (2002b, s. 46-49). Badał on dzieci w piątym i szóstym roku życia przy użyciu dwóch różnych metod. Pierwsza z nich opierała się na analizie swobodnych wypowiedzi dziecięcych. Wyniki pokazały, iż w tym wieku badani posługiwali się rzeczownikami zgodnie z normą fleksyjną dla osób dorosłych – nienormatywne było około 1% wszystkich rzeczowników – a typowe dla potocznej polszczyzny zjawiska gramatyczne znajdują w ich języku wyraźne odbicie⁹². Druga metoda polegała na zastosowaniu eksperymentu, w którym dzieci miały uzupełnić jednoznaczne konteksty składniowe rzeczownikami w odpowiedniej formie. To zadanie było trudne dla tych grup

⁹² Między innymi szersze stosowanie dopełniaczowej końcówki -a.

wiekowych, co możemy zauważyć po niezgodnych z normą zastosowaniach form gramatycznych – 15%. Najtrudniejszym przypadkiem okazał się wołacz liczby pojedynczej (ok. 68% błędów), dopełniacz liczby mnogiej (33% błędów). Wśród rzeczowników najtrudniejsze były te rodzaju nijakiego, a także zawierające alternacje w paradygmatach. Te dane świadczą o opanowaniu odmiany rzeczownika w stopniu niepełnym. E. Łuczyński postuluje zastosowanie pierwszej metody badawczej, ponieważ dziecko korzysta z języka w ramach swoich językowych potrzeb⁹³. Próby badania eksperymentalnego są dla niego niewłaściwe metodologicznie, gdyż wiedzę językową dzieci konfrontujemy wtedy z kompetencją gramatyczną dorosłego. Formy, do których tworzenia zmuszane były dzieci, pojawiają się w ich spontanicznej mowie rzadko lub nie występują całkowicie. Jak zaznaczała Alina Maciejewska:

„dzieci opanowują reguły na miarę swoich możliwości i potrzeb, na każdym etapie rozwoju posługują się własnym systemem językowym. (...) odstępstwa od normy nie tyle wskazują na nieznaną regułę, co informują o sposobach i zakresie ich przyswajania.”
(Maciejewska 2015, s. 78)

E. Łuczyński (2004, s. 81-83) śledził ilościowy stan form rzeczownikowych u dzieci od drugiego do szóstego roku życia. Wykazał, iż frekwencja ich użycia jest zmienna w zależności od wieku:

Tabela 5 Ilościowy stan form rzeczownikowych od 2 do 6 roku życia

	2 rok życia	3 rok życia	4 rok życia	5 rok życia	6 rok życia
Mianownik	30,4%	33,3%	36,4%	33%	29,4%
Dopełniacz	11%	9,3%	10,1%	13,3%	15,4%
Celownik	14%	0,8%	0,9%	0,6%	14%
Biernik	31,5%	28,2%	32,1%	31,5%	33,1%
Narzędnik	1,8%	2,5%	8,9%	8,4%	9,3%
Miejscownik	2,4%	6,5%	8,6%	12,8%	10,6%
Wołacz	21,5%	20,5%	2,9%	0,3%	0

Źródło: Łuczyński (2004, s. 82)

⁹³ Takie podejście do zbierania materiału badawczego przyświecało autorowi tej pracy.

Mianownik i biernik posiadają najwyższą frekwencję. dopełniacz, wołacz i miejscownik występują rzadziej. Jeszcze niższą frekwencją cechuje się narzędnik, ale to celownik używany jest z najniższą częstotliwością w tej grupie wiekowej.

Pięciolatek sprawnie opowiada historyjkę obrazkową trzelementową. Potrafi prowadzić dialog z dorosłym, który nie jest członkiem rodziny. Tworzy zagadki, wierszyki, bajki, a także wymyśla zasady w zabawie. M. Zarębina (1994, s. 133) zauważa, iż dzieci sporadycznie zaczynają używać spójników przyzwalających: *choć*, *chociaż*. Dziecko w szóstym roku życia powtarza trzy sylaby zawierające zbitki spółgłoskowe, dwa pseudowymowy. Potrafi także odpowiadać na pytania, które dotyczą kontekstu społecznego. Tworzy już wypowiedzi o charakterze przenośnym, metaforycznym, w jego wypowiedziach pojawiają się także porównania i liczne określenia (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 189). W ramach składni stosuje poprawny szyk – nie jest on już podyktowany emocjami. Stopień posługiwania się przez pięciolatka językiem jest uzależniony z jednej strony od ilości oraz jakości bodźców dostarczanych przez otoczenie od pierwszych miesięcy życia, a z drugiej od organizacji funkcji lewopółkulowych i specjalizacji lewej półkuli mózgu w przetwarzaniu języka, a także inteligencji oraz poziomu ogólnej wiedzy o świecie (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 189-190).

2. Składnia zdań w języku polskim

Jednym z najbardziej elementarnych pojęć dotyczących składni⁹⁴ jest termin wypowiedzenia. Został wprowadzony przez Zenona Klemensiewicza (1969, s. 5-7) na określenie podstawowej jednostki komunikatywnej języka. Wypowiedzenie zawierające osobową formę czasownika to zdanie⁹⁵. Te, które nie zawierają osobowej formy czasownika, ale może być ona do nich wprowadzona, to równoważniki (Strutyński 2002, s. 283-284).

Wypowiedzenia ze względu na pełniony przez nie cel komunikacyjny dzielimy na: oznajmujące, pytajne (wyróżniamy pytania o uzupełnienie i o rozstrzygnięcie⁹⁶), żądające, życzące i wykrzyknienia (Nagórko 2012, s. 315-317).

Konstytutywnym elementem wypowiedzenia jest orzeczenie będące częścią zdania, które mówi o czynności lub stanie podmiotu. Wyróżniamy orzeczenie czasownikowe i imienne złożone z łącznika i orzecznika.

Podmiot jest wraz z orzeczeniem składnikiem związku głównego i nazywa osobę, rzecz lub zjawisko. W funkcji podmiotu najczęściej występują rzeczowniki oraz zaimki rzeczowne (Nagórko 2012, s. 281). Podmiot może być wyrażony odrębnym wyrazem, np. rzeczownikiem, zaimkiem, przymiotnikiem, imiesłowem, liczebnikiem, czasownikiem w bezokoliczniku, ponadto może przybierać postać szeregową i być związany spójnikami: *i, oraz, albo, lub, bądź, czy, ani ani*. Podmiot może być także konotowany przez końcówkę osobową orzeczenia lub przybierać postać dopełniacza częściowego lub celownika.

Dopełnienie to jeden z podrzędnych składników w grupie orzeczenia, może być bliższe i dalsze. Tworzy z czasownikiem związek rzędu.

Okolicznik także jest składnikiem podrzędnym w grupie orzeczenia i jest związany z czasownikiem związkiem przynależności. Wyodrębniamy okolicznik:

⁹⁴ Opis składni zdań w języku polskim poprowadzony za J. Labocha (1995).

⁹⁵ Trudności definicyjne jednostek syntaktycznych zostały opisane przez Zygmunta Saloniego i Marka Świdzińskiego (2012, s. 29-47).

⁹⁶ Szczegółowa klasyfikacja pytań i ich rola w rozwoju mowy dziecka były przedmiotem badań Stefana Szumana (1939).

miejsca, czasu, sposobu, akcesoryjny, stopnia i miary, względu, przyczyny, celu, warunku, skutku.

Określeniem rzeczownika jest przydawka, z którą tworzy związek składniowy zgody, rządu lub przynależności. Wyróżniamy przydawkę przymiotną w związku zgody z rzeczownikiem określonym, rzeczowną w związku zgody, rzeczowną w związku rządu (celownikowa, narzędnikowa, dopełniaczowa), przydawka przyimkowa w związku przynależności, przydawka przysłówkowa w związku przynależności, przydawka orzekająca.

Między składnikami wypowiedzenia zachodzą stosunki polegające na ich współrzędności lub podrzędności. Współrzędność polega na braku uzależnienia formalnego między składnikami. Stosunek niewspółrzędny polega na podporządkowaniu formalnym lub/i treściowym jednego składnika syntaktycznego nadrzędnemu. Stosunek taki nazywamy związkiem składniowym. Wyróżniamy w wypowiedzeniach związki główne i związki poboczne. Związek główny to inaczej orzekający, predykatywny, ponieważ zachodzi zawsze pomiędzy podmiotem i orzeczeniem – jest zdaniotwórczy. W nim forma czasownika, będącego orzeczeniem, dostosowuje się do wymagań podmiotu. Związki składniowe poboczne dzielimy na związki zgody, rządu i przynależności. Związek zgody polega na zgodzie w zakresie przypadku, liczby i rodzaju. Związek rządu determinuje określoną formę fleksyjną składnika pozostającego w relacji podrzędnej. Związek przynależności nie cechuje podporządkowanie składnika podrzędnego nadrzędnemu.

Wypowiedzenia złożone dzielimy ze względu na ich syntaktyczny stosunek współrzędności i podrzędności.

Zdania złożone współrzędnie zawierają spójniki współrzędne: *i, lub, albo, więc, zatem, ale, lecz jednak* itd. Wśród nich wyróżniamy następujące stosunki współrzędności: łączny, rozłączny, wynikowy, przeciwstawny, włączny (Grzegorzczkova 2012, s. 101-102).

Wypowiedzenia łączne charakteryzują się tym, że treści dwóch zdań są równorzędne. Mogą być one połączone za pomocą: *, i, a*. Wypowiedzenia rozłączne są połączone za pomocą spójników *albo, lub*, a treści zdań składowych wzajemnie się wykluczają. Treści zdań przeciwstawnych przeciwstawiają się sobie i łączą za pomocą

spójników *ale, lecz*. Wynikowe są połączone spójnikami *więc, zatem*, a treść jednego z wypowiedzeń składowych wynika z drugiego. Włączne są inaczej nazywane synonimicznymi, natomiast treść drugiego wypowiedzenia jest równoznaczna z treścią pierwszego. Są połączone spójnikami: *czyli, słowem, to znaczy*.

Stosunek podrzędności przez wzgląd na sposób połączenia wypowiedzeń dzielimy na spójnikowe (*bo, żeby, że, chociaż, jeśli*), względne (połączone zaimkami względnymi – *jakiej, tam gdzie, dokąd, temu kto, dopóki*), i pytajno-zależne (*gdzie, którędy, czemu, komu, kto*).

Wypowiedzenia złożone podrzędnie dzielimy na podrzędne podmiotowe (rozpoczynają się od *kto, co, ktokolwiek*), okolicznikowe, dopełnieniowe oraz przydawkowe, czyli w taki sposób, jaki części zdania, które są przez to wypowiedzenie uzupełniane. Wśród wypowiedzeń złożonych podrzędnie okolicznikowych wyróżniamy wypowiedzenia okolicznikowe czasu, miejsca, sposobu, stopnia i miary, celu, przyczyny, warunku, przyzwolenia⁹⁷. Oprócz wypowiedzeń złożonych podrzędnie uzupełniających wyróżniamy także rozwijające treść wypowiedzenia nadrzędnego. Wypowiedzenie podrzędne wykorzystuje jako punkt wyjścia składnik wypowiedzenia nadrzędnego. Ze względu na sposób połączenia z wypowiedzeniem nadrzędnym należą do względnych.

Oczywiście możemy wydzielić także inne typy wypowiedzeń, takie jak zdania wielokrotnie złożone, które składają się z przynajmniej trzech wypowiedzeń składowych. Pomiedzy nimi będą mogły zachodzić wszystkie omówione wyżej związki.

2.1. Składnia języka mówionego a pisanego

Współczesna polszczyzna występuje w dwóch odmianach: mówionej i pisanej, mówiona jest prymarna w stosunku do pisanej. Warto zwrócić uwagę na niejednorodność i zróżnicowanie postaci mówionej. O sposobie generowania wypowiedzi decyduje wiele czynników, takich jak stopień spontaniczności/kontroli, uwarunkowania sytuacji komunikacyjnej, np. społeczne, rzutujące na stopień oficjalności/nieoficjalności,

⁹⁷ Por. z klasyfikacją zdań podrzędnie złożonych w ujęciu Z. Klemensiewicza oraz klasyfikacją opartą na propozycji K. Polańskiego (Grzegorzewska 2012, s. 95-98).

psychologiczne, kulturowe. J. Labocha (2012, s. 144) zwraca uwagę, iż wynalezienie i zastosowanie pisma wywołało rewolucję w mechanizmie generowania tekstu.

Warto zwrócić uwagę na różnice w ramach składni między tymi dwoma wariantami. Aleksander Wilkoń (2000, s. 38-39) dostrzega, iż w języku pisanym następuje ograniczenie lub eliminacja określonych elementów werbalnych, parajęzykowych i pozajęzykowych, które występują w typie kontaktów bezpośrednich. Jednymi z nich są pomocnicze środki mowy, takie jak mimika, gesty, zastępujące część wypowiedzi lub dopełniające ją. Gest może bowiem być zarówno całą wypowiedzią, odpowiedzią na pytanie, a nawet je stanowić. Kolejnym kodem jest kod proksymiczny, uwzględniający przestrzeń i czas rozciągające się między nadawcą a odbiorcą. Język pisany jest ponadto związany z redukcją elementów parajęzykowych, takich jak elementy suprasegmentalne, np. właściwości głosu, cechy artykulacyjne, intonacyjne, tempo, rytmiczność, pauzy oraz elementy mogące być tłem dźwiękowym mowy, np. śmiech, płacz, ziewanie oraz zjawiska paraleksykalne: kombinacje dźwięków, dźwięki przerywające mowę i interiekcje pozawerbalne.

A. Wilkoń na podstawie badań nad różnicami w języku mówionym i pisanym w ramach składni zauważa, iż w języku mówionym występują:

- tzw. potoki składniowe – ciągi wyrazów, wyrażeń lub wypowiedzi, które są ze sobą luźno powiązane,
- funkcje segmentacyjne czynników prozodycznych, zwłaszcza intonacji,
- struktury zakłócające tzw. regularny tok składniowy (wtrącenia, zdania urwane, zdania sklejone), naruszana jest ciągłość związków bezpośrednich, pomijane są silnie konotowane człony zdania,
- stosowanie poprawek i uboższy repertuar struktur składniowych,
- w zakresie szyku – skłonność do wysuwania na plan pierwszy rematu, nastawienie na parataktyczność wypowiedzi prowadzące do zatarcia formalnych sygnałów podrzędności (język pisany charakteryzuje wyższy procent związków hipotaktycznych oraz większa częstotliwość rozbudowanych zdań wielokrotnie złożonych),
- niską frekwencję zdań złożonych okolicznikowych miejsca i brak zdań podrzędnych orzecznikowych, unikanie rozbudowanych zdań pojedynczych (które w polszczyźnie pisanej występują z wysoką frekwencją),

- wysoka częstotliwość równoważników zdań, oznajmień i wykrzyknień, występowanie samodzielnych równoważników zdania, bez formy predykatywnej,
- polisemantyczność spójników,
- wypowiedzenia eliptyczne, zwłaszcza elipsy motywowane konstrukcją (w języku pisanym występują głównie elipsy kontekstowe),
- ograniczenie konstrukcji analitycznych, przewaga syntetycznych,
- zróżnicowanie wypowiedzeń modalnych, bogactwo elementów fatycznych i rzadkie występowanie wskaźników zespolenia i nawiązania, które w dużym repertuarze występują w języku pisanym,
- podwójne podmioty i dopełnienia oraz swoiste formy orzeczeń: onomatopeicznych, kompozycyjalnych, zaimkowych,
- język mówiony ma werbalny charakter składni, a pisany nominalny.

W języku mówionym A. Wilkoń dostrzega brak imiesłowowych struktur składniowych (zwłaszcza z imiesłowami przysłówkowymi), których znaczną frekwencję możemy zaobserwować w języku pisanym. Nie występują również rozbudowane grupy nominalne z przymiotnikami, rzeczownikami i przysłówkami w funkcji atrybutywnej.

Renata Grzegorzczkova (2012, s. 114-145) silnie akcentuje skrótość, ogólnikowość wypowiedzeń mówionych, która jest pochodną sytuacyjności tych tekstów i potrzeby szybkości komunikatu.

2.2. Cechy charakterystyczne składni w mowie potocznej dzieci

Trzylatek ma opanowane podstawy systemu składniowego. Jednak jak wykazuje Wiesława Dzieniarz (1995, s. 273-281), niektóre zasady podporządkowań syntaktycznych są mu wciąż obce. Określa ona pięć podstawowych cech charakterystycznych dla składni dziecięcej mowy potocznej:

1. **odstępstwa w zakresie związku zgody** występujące zazwyczaj w skorelowaniu morfologicznych oboczności liczebnika z rzeczownikiem, nieprawidłowe użycie rodzaju, niedostosowanie orzeczenia do podmiotu zbiorowego,
2. **brak zgody w użyciu czasu**, do którego zdaniem badaczki dochodzi przede wszystkim pod wpływem emocji,

3. **wypowiedzenia wykolejone**⁹⁸, powstające w konsekwencji zaburzeń w operacji zdaniotwórczej. Obejmują: wypowiedzenia niedokończone, anakoluty, wypowiedzenia posiadające wstawki, przestawki, połączenia. Ich źródłem jest zmienność nastroju psychicznego u trzylatków i czterolatków, pogoda i rodzaj zadania z jakim mierzy się dziecko – niekontrolowane emocje znajdują swe odbicie w zaburzeniu logicznego myślenia i braku spójności wypowiedzi,
4. **typowe cechy dialogu mówionego**, polegające na dokończeniu czyjejś wypowiedzi. Występują od około czwartego roku życia,
5. **wykolejenia anakolutyczne**, których przyczyn należy upatrywać w potocznej dążności do skrótu, lukach w pamięci oraz w braku w pełni ukształtowanej teorii umysłu.

W. Dzieniarz (1995, s. 275) za czynnik decydujący o kształcie wypowiedzi w procesie budowania zdań przez dzieci uznaje emocje, które towarzyszą nadawcy komunikatu. Emocje bowiem wzmagają aktywność werbalną bez świadomej pracy zdaniotwórczej. Zauważa także, co również jest istotne dla badań prowadzonych w ramach tej rozprawy doktorskiej, iż rozmowy towarzyszące działaniu dziecka są przyczyną niepełnych wypowiedzi.

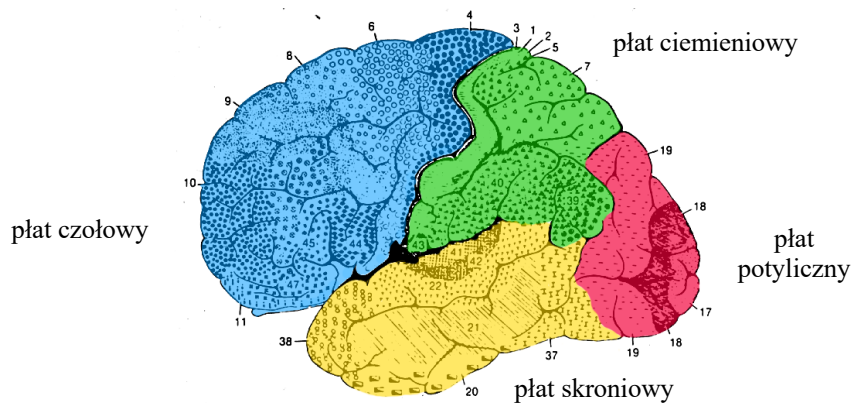
Cechy składniowe mowy trzylatków nie są precyzyjnie opisane w literaturze przedmiotu. Większość badaczy bowiem, jak zostało to już zasygnalizowane, skupia się na opisie pierwszych lub późniejszych etapów nabywania kompetencji składniowej. Małgorzata Żak-Święcicka (1993, s. 209) zwraca uwagę, że dzieci sześć-, siedmioletnie posługują się wypowiedziami, które są zdaniami, a nie konstrukcjami niewerbalnymi. Wypowiedzenia pojedyncze stanowią 32% tekstów, natomiast prawie 50% stanowią wypowiedzenia jedno- i wielokrotnie złożone. Wśród wypowiedzeń złożonych dominuje parataksa. Używając jej posługują się głównie wypowiedziami łącznymi i przeciwstawnymi, a stosując hipotaksę najczęściej wybierają wypowiedzenia okolicznikowe czasu, dopełnieniowe i okolicznikowe przyczyny. Wskaźniki zespolenia w tekstach nie są zróżnicowane (1993, s. 186).

⁹⁸ Mimo wyraźnego pejoratywnego wydźwięku tego określenia wykorzystano je w niniejszej rozprawie ze względu na tradycję opisu składni z jego użyciem.

2.3. Związek między układem nerwowym a kompetencją składniową⁹⁹

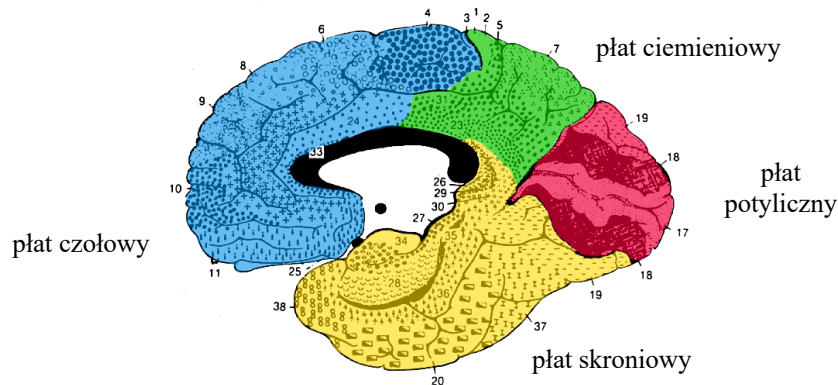
Pierwsze systemowe analizy relacji zachodzącej między mózgiem a językiem należy wiązać z początkami neuroanatomii funkcjonalnej. Przyczyniły się do tego badania J. Galla, P.P. Broki, K. Wernickego (Michalik 2014, s. 18). W 1909 roku Korbinian Brodmann stworzył mapę cytoarchitektoniczną mózgu, która do dziś jest wykorzystywana w neurolingwistyce i afazjologii.

Rysunek 8 Powierzchnia górno-boczna mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem grafiki – Ranson, Saunders (1945, s. 288)

Rysunek 9 Powierzchnia przyśrodkowa mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem grafiki – Ranson, Saunders (1945, s. 288)

Wiemy, iż w przetwarzaniu składni bierze udział obszar czołowy zwykle lewej, dominującej dla przetwarzania języka, półkuli mózgu (wraz ze wzrostem złożoności zdań

⁹⁹ M. Michalik (2014, s. 27) jest twórcą terminu *neurosyntaktyka*. Jest to specjalność neurolingwistyczna zajmująca się „badaniem związków zachodzących między układem nerwowym człowieka a jego kompetencją składniową”.

dochodzi do ich bardziej czołowego przetwarzania¹⁰⁰), natomiast aktywne pozostają także fragmenty płata skroniowego i ciemieniowego oraz lewy zakręt czołowy dolny i przednia część zakrętu skroniowego górnego, okolica Wernickiego i lewy obszar ciemieniowy oraz mózdzek. Przetwarzanie zdań można podzielić na fazy (Michalik 2014, s. 26):

1. identyfikacja kategorii słowa – wieczko czołowe,
2. ocena zależności linearnych i strukturalnych w zdaniu – pole Broki,
3. integracja elementów składniowych – lewy tylny zakręt skroniowy.

W analizie neurolingwistycznej ekspresji struktur zdaniowych stwierdza się: aktywność części grzbietowej górnego zakrętu czołowego, przedniej części płata czołowego, zakrętu wrzecionowatego, zakrętu kąтового, tylnej części zakrętu obręczy w ciele modzelowatym, dolnego zakrętu czołowego i wieczka czołowego (Michalik 2014, s. 26).

Współcześnie, posiadając olbrzymią wiedzę zgromadzoną na podstawie badań z zakresu neurologii języka i neurolingwistyki opartych na technikach neuroobrazowych, możemy wyróżnić następujące obszary mózgu, według klasyfikacji Brodmanna, odpowiedzialne za składnię (Brzezinka 2016, s. 192):

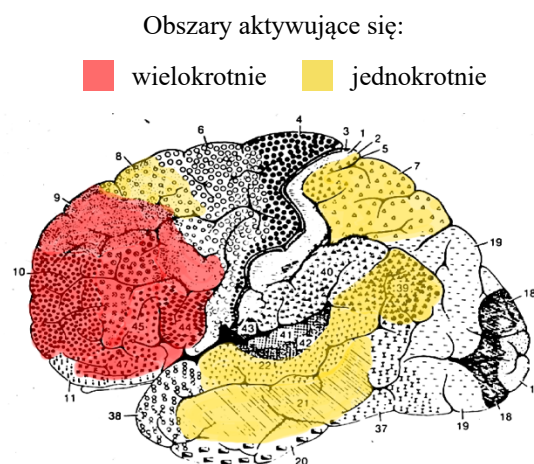
- generowanie zdań: 8, 9, 10, 21, 22, 39,
- kodowanie semantyczne: 47,
- odświeżanie aktywne semantyczne: 47,
- odświeżanie pamięci semantycznej: 45,
- pamięć robocza syntaktyczna: 44,
- pamięć robocza werbalna: 5, 7, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 34, 35, 36, 44, 48,
- płynność semantyczna: 24, 32, 33, 44,
- płynność werbalna: 9, 10, 45, 46,
- procesy syntaktyczne: 9, 10,
- przetwarzanie gramatyczne: 44, 45,
- rozumienie zdań: 44,

¹⁰⁰ Porównaj z hipotezą Hickoka opisaną przez M. Michalika (2014, s. 25-26).

- spójność temporalna: 47,
- wiązanie elementów języka: 44,
- wyszukiwanie leksykalne: 45.

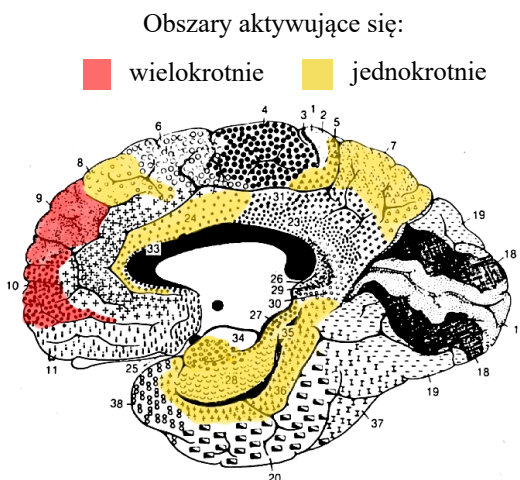
Za najaktywniejsze są uznawane dla składni pola numer 44 i 45 – czyli zakręt czołowy dolny, część wieczkowa i trójkątna – współcześnie uznawane za okolicę Broki (Rymarczyk 2020). Te o średniej aktywności to 9, 10, 46, 47 – umiejscowione w korze przedczołowej. Pozostałe aktywowały się tylko jednokrotnie podczas badań.

Rysunek 10 Powierzchnia górnoboczna mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna, biorącymi udział w przetwarzaniu składni



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem grafiki – Ranson, Saunders (1945, s. 288), dane za Brzezinka (2016, s. 192)

Rysunek 11 Powierzchnia przysrodkowa mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna, biorącymi udział w przetwarzaniu składni



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem grafiki – Ranson, Saunders (1945, s. 288), dane za Brzezinka (2016, s. 192)

Dane kliniczne są dowodem na możliwość zachodzenia procesów syntaktycznych w wielu obszarach kory mózgu człowieka (Michalik 2011, s. 106-108) zatem lokalizacja kompetencji składniowej jest możliwa tylko w pewnym zakresie. Kompetencja składniowa jest zależna przede wszystkim od sprawnie działającej sieci neuronalnej, która ma swoją lokalizację w lewej półkuli mózgu (Michalik 2014, s. 27). Współcześnie bowiem dzięki rozwojowi technik obrazowania aktywności mózgu i nowatorskim metodom modelowania komputerowego odchodzi się od lokalizacjonizmu na rzecz globalizmu (Tomalski, Dopierała 2018, s. 66).

Ponadto badania informują o tym, iż funkcje językowe mają wspólne komponenty przetwarzania. Oznacza to, np., iż deficyty składniowe mogą wiązać się z deficytami w czytaniu i kontroli motorycznej – udowodniono ten związek, badając pacjentów z chorobą Parkinsona (Vigliocco 2000, s. 78-80).

Niezwykłe interesujące są wyniki eksperymentów (Progovac i inni 2008) prowadzonych na Uniwersytecie Stanowym Wayne w Deitroit dowodzące, iż przetwarzanie protosyntaktycznych struktur jest w mniejszym stopniu obsługiwane przez wyspecjalizowane syntaktyczne sieci mózgowe (np. ośrodek Broki – jądra podstawne). Autorzy badania sugerują, że zwiększanie obfitości połączeń neuronowych jest względnie nową zmianą ewolucyjną związaną z presją przetwarzania coraz bardziej złożonej i abstrakcyjnej składni. Zatem nasz mózg był kształtowany także w oparciu o język, jakim się posługujemy i istnieją w tym aspekcie różnice indywidualne, także międzyjęzykowe.

2.4. Początki nabywania składni

Precyzyjna odpowiedź na pytanie, kiedy dziecko zaczyna nabywać składnię, jeszcze nie jest możliwa. Pewne jest, iż ludzki mózg jest nastawiony na rozpoznawanie reguł, dzięki temu możemy nabywać składnię już na bardzo wczesnych etapach naszego życia.

Zaskakujące są wyniki badań (Spitzer 2008, s. 62-64) wykazujące, że już siedmiomiesięczne niemowlęta są zdolne do przetwarzania pewnych struktur. W eksperymencie habituacyjnym zapoznawano dzieci ze zdaniami sztucznego języka o formach ABA lub ABB zbudowane z sylab, np. „gi ti ga”, „li na li” lub „git i ti”, „li na

na”. Dziecko najpierw przez dwie minuty było zapoznawane z daną strukturą gramatyczną, a następnie podczas fazy testowej wprowadzano inną, z którą dziecko nie było zapoznawane uprzednio. 15 z 16 niemowląt wykazało silną preferencję zdań z nową strukturą.

Dzieci bezpośrednio po urodzeniu są wrażliwe na sekwencje językowe, choć największa ich uwaga skupiona jest na prozodii. Pokazują to badania Judit Gervain (2021, s.125–132) z Uniwersytetu Padeńskiego. Dowodzą one, że noworodek posiada pewien system wiedzy językowej oparty na regułach. Badania prowadzone za pomocą stetoskopii bliskiej podczerwieni (NIRS) udowodniły, iż dziecko umie odróżnić sekwencję z powtórzeniem od losowej sekwencji kontrolnej. Zatem już niemowlęta bezpośrednio po urodzeniu mają zdolność do kodowania powtórzeń, zauważania identyczności. Udało się ponadto, dzięki badaniom obrazowania mózgu, postawić hipotezę, że sześciomiesięczne niemowlęta kodują pojęcie różnicy w mowie, co jest wynikiem doświadczeń dzieci z percepcją mowy i rozwojową trajektorią nabywania języka. Najnowsze eksperymenty (Gervain i inni 2022) ujawniają, że dzieci bezpośrednio po urodzeniu są wrażliwe na strukturę języka, ale także na funkcjonalne użycie języka, czyli identyfikację komunikacji osób trzecich.

Część druga

1. Metodologia badań

M. Smoczyńska (2004, s. 218) postuluje by przestrzegać standardów dotyczących zbieranego od dzieci materiału językowego. Wyróżnione przez nią aspekty, które powinny zostać uwzględnione to:

1. Informacje o dziecku, jego rozwoju, środowisku rodzinnym, statusie społeczno-ekonomicznym i ewentualnych wpływach dialektalnych.
2. Informacje o materiale językowym:
 - 2.1. Kto zbierał?
 - 2.2. W jaki sposób?
 - 2.3. Jak często?
 - 2.4. W jakim okresie życia dziecka?

Powyższe standardy były kluczowe dla sposobu zbierania materiału badawczego i jego późniejszego opisu.

Odrzucono możliwość testowania dziecięcej składni, ponieważ jest to porównywanie kompetencji dzieci z kompetencją użytkownika dorosłego. Ponadto zrezygnowano z możliwości prowadzenia badania w formie metody testowej, ponieważ uznano za E. Łuczyńskim (2019, s. 58), iż analiza swobodnych wypowiedzi jest bardziej wartościowa. Badaczka była uczestnikiem sytuacji użycia języka jako rozmówczyni, ale często także jako obserwator rozmowy przedszkolaków. Uwzględniono, że zastosowanie takiego modelu badania będzie obciążone pewnym subiektywizmem, ponieważ rozmowa była aranżowana, zadawano wszystkim dzieciom podobne pytania. E. Łuczyński podkreśla, że wadą tego sposobu prowadzenia badań jest to, iż wystąpienie/niewystąpienie jakiegoś zjawiska może być przypadkowe, jednocześnie zwracając uwagę, że przy jego użyciu nie ma tak dużego niebezpieczeństwa wypaczenia wyników, jak w metodzie testowej.

Nie było możliwe stworzenie ścisłego scenariusza rozmowy. Przedszkolaki chętniej, a zatem i dużo więcej, opowiadały o tym, co w danym momencie poruszało

je emocjonalnie, np. przedstawienie przygotowywane w przedszkolu, niedawna wizyta Świętego Mikołaja. Przyjęto, iż mają być zbierane spontaniczne wypowiedzi dziecięce, mogące stanowić wiarygodną próbą badawczą. Należy jednak podkreślić, że na prezentowane analizy ilościowe ma wpływ forma w jakiej były zbierane wywiady (Święcicka 2021, s. 239-240).

Zdecydowano się dokonać opisu składniowego zebranych wypowiedzeń, przyjmując tradycyjną definicję składni za Janiną Labochą (1995). Konieczne okazało się uzupełnienie przyjętej koncepcji propozycjami innych badaczy (np. M. Przetacznikowej, K. Pisarkowej) oraz pewnymi rozwiązaniami autorskimi. Odrzucono ocenę poziomu wypowiedzeń za pomocą liczby składników syntaktycznych, ponieważ wiarygodnym źródłem oceny w przypadku dzieci młodszych nie jest długość prezentowanych struktur syntaktycznych, a jakość – czyli ich komunikatywność. Podobne zdanie mają inni badacze, np. M. Przetacznikowa (1963, s. 46).

Do ustalenia normy składniowej wykorzystano wypowiedzi wszystkich dzieci, które nie posiadały zaburzeń komunikacji językowej. Warto odnotować, iż inaczej postępuje M. Michalik (2011, s. 237-238), kwalifikując do badań kompetencji składniowej wyłącznie dzieci o lateralizacji prawostronnej lub przynajmniej praworęczne i prawooczne¹⁰¹. Nie uznano za słuszne wykluczania dzieci z lateralizacją nieustaloną, skrzyżowaną, czy też zagrożonych dysleksją, ponieważ nie możemy zakładać, że rozwój systemu składniowego jest u nich nieprawidłowy. Zauważone odmienności w podsystemie syntaktycznym u trzylatków w zależności od lateralizacji i płci zostały opisane w osobnych podrozdziałach, dotyczących analizy i interpretacji porównawczej.

Badanie dominacji stronnej w zakresie ustalenia preferowanej ręki, oka, ucha i nogi zostało przeprowadzone w zgodzie ze standardami wyznaczanymi przez pracowników Katedry Logopedii i Zaburzeń Rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego

¹⁰¹ Z opisu zamieszczonego w rozdziale dotyczącym przebiegu i organizacji badań nie wynika precyzyjnie jakie kryteria były uwzględniane przy kwalifikacji do badania dzieci w wieku przedszkolnym – kryteria kwalifikujące do badania: brak zaburzeń komunikacji językowej i opóźnień w rozwoju mowy, wyłączone zostały także dzieci: leworęczne, o skrzyżowanej lateralizacji, dyslektyczne, z grupy ryzyka dysleksji, bilingwalne. W opisie dotyczącym kwalifikacji dzieci szkolnych podane są kryteria następujące: brak zaburzeń komunikacji językowej, opóźnień w rozwoju mowy i zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych, praworęczność, prawooczność, monolinwalność. (Michalik 2011, s. 237 - 238.)

w Krakowie, które były wielokrotnie opisywane w publikacjach naukowych¹⁰². Są one zgodne z najnowszymi dyspozycjami badaczy w sprawie ustalania dominacji stronnej. Porównując testy dotyczące wyboru ręki dominującej, wykazano, że ręczność oceniana na podstawie preferencji podczas sięgania dostarcza najbogatszych danych¹⁰³. Z badania zostały jednak wykluczone typowe zastosowania narzędzi, np. jedzenie łyżką, picie, gdyż rodzice uczą dzieci posługiwania się nimi, co może zaburzyć wyniki.

W trakcie przygotowania tekstu do analizy dokonano jego segmentacji. Zastosowano następujące kryteria (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2019, s. 137-138; Żak-Święcicka 1993, s. 35-44):

- brzmieniowe – uwzględniono pauzy i przebiegi intonacyjne,
- gramatyczne – warunkowane międzywyrazowymi związkami gramatycznymi,
- leksykalne – uwzględniono sygnały leksykalne rozpoczęcia wypowiedzi oraz jej zakończenia, a także wskaźniki nawiązania między wypowiedziami składowymi,
- semantyczne – stosowano je do oceny związku znaczeniowego, gdy nie występowały inne sygnały, np. gramatyczne, prozodyczne.

Najczęściej decydująca była intonacja mówiącego (Grzegorczykowa 2012, s. 90). Fakt, iż procedura badawcza była oparta na dialogu, w którym zmiana mówiącego ułatwia wyodrębnienie wypowiedzi, znacznie uprościł ten proces (Żak-Święcicka 1993, s. 36; Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2019, s. 138). W toku analizy syntaktycznej zastosowano zasady, które w sposób istotny wpływają na krotność i złożoność wypowiedzi (Święcicka 2021, s. 240-241):

1. Oznaczono poprawki¹⁰⁴ (najczęściej zawierające dosłowne powtórzenia orzeczeń), które pojawiały się w wypowiedziach dzieci i nie wpływały na krotność

¹⁰² Najbardziej aktualne sposoby badania dominacji stronnej opisane są w publikacjach J. Cieszyńskiej-Rożek (2019, s. 168-171; 2018, s. 177-183; 2020, s. 183-196). Są to techniki zgodne z najnowszą wiedzą neurobiologiczną, dotyczącą przetwarzania bodźców. W starszych publikacjach podawane sposoby zostały zdezaktualizowane przez najnowsze odkrycia, np. na temat wagi i sposobu badania dominacji ucha z nastawieniem na przetwarzanie kodu językowego (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 278-280; Cieszyńska 2005, s. 39-40; Kabała 2020, s. 92).

¹⁰³ Wśród dostępnych do użycia inwentarzy badających ręczność najczęściej stosuje się *Annett Handedness Questionnaire*, *Edinburgh Handedness Inventory* i *Waterloo Handedness Questionnaire*. W kwestionariuszu Annett znajduje się 12 zadań, spośród których część jest warunkowana społecznie, np. cięcie nożyczkami, pisanie (Shaaron, Bryden, 2014).

¹⁰⁴ Korekta wypowiedzi to zjawisko występujące w mówionej odmianie języka, które wynika ze spontanicznego charakteru tworzenia tekstu. Więcej na ten temat w: Żabowska 2018a, Ożóg 1990.

wypowiedzeń, np.: *[Ma żuute... ma żuutom bluske i glanatowe spjodńe.]*,
[I rozsarpywaū iii yy i smok rozsarpywaū tego ryceza.]- wypowiedzenia pojedyncze.

2. Wtrącenia miały znaczenie dla liczby i krotności wypowiedzeń, np.: *[A jeśće jeś stolm, pśypomńaūem śobje.]*- wypowiedzenie jednokrotnie złożone.

Wypowiedzi dzieci, zebrane podczas badania, zostały zapisane według zasad Jana Grzeni (2002, s. 12-13). Było to podyktowane przede wszystkim umożliwieniem odczytywania tekstu cytowanych słów czytelnikowi nieposiadającemu przygotowania, np. w postaci znajomości zapisu fonetycznego.

Reguły zapisu są następujące:

1. Zapis zaproponowany przez J. Grzenię wykorzystuje znaki ortografii polskiej, wprowadzając tylko kilka znaków dodatkowych, z których został wykorzystany tylko jeden:
 - [u] – półsamogłoska, jak w wyrazie [uata] (łata).
2. J. Grzenia zachowuje zapis głosek:
 - szczelinowych [sz, rz, ż, ch, h],
 - zwarto-szczelinowych [cz, dz, dź, dż],
 - samogłoskę niezgłoskotwórczą [j],
 - do zapisu samogłoski ustnej u, ó stosuje ten sam znak graficzny [u].
3. W zapisie nie uwzględniono za J. Grzenia:
 - upodobnień głosek – [n] przed [k] i [g],
 - zmiękczeń z wyjątkiem [i] przed środkowojęzykowymi [s, z, c, dz, n].
4. Samogłoski nosowe a i e były zapisywane zgodnie z wymową (Grzenia 2002, s. 32-33):
 - e przed p, b – [em],
 - a przed p, b – [om],
 - e przed t, d, c, dz, cz, dż – [ent, end, enc, endz, encz, endż],
 - a przed t, d, c, dz, cz, dż – [ont, ond, onc, ondz, oncz, ondż],

- ę przed ć, dź – [eńć, eńdź],
 - ą przed ć, dź – [ońć, ońdź],
 - ę i ą przed k, g – [enk, eng] oraz [onk], [ong],
 - ę i ą przed ł – [eu] i [ou],
 - zachowano znaki [ɛ] i [q] przed [f, w, s, z, ś, ź, sz, ż, ch],
 - samogłoski nosowe w wygłosie były zapisywane według realizacji dzieci. Nie zawsze [q] w wygłosie było przez dzieci realizowane prawidłowo, stąd pojawia się zapis [om] oraz zapis realizacji prawidłowej [q]. Samogłoskę ę zapisywano jako [e].
5. Podczas zapisu zmiękczeń zostały uwzględnione następujące reguły:
- spółgłoski środkowojęzykowe [s, z, c, dz, n] tworzące sylabę z samogłoską *i* były oznaczane jako zmiękczone, np. [pańi],
 - zmiękczone spółgłoski [p', b', m', k', g', ch', f', w', t', d'] zapisywano asynchronicznie, np. [pjes],
 - *i* znajdujące się między spółgłoską środkowojęzykową a samogłoską zredukowano, odnotowując jednocześnie zmiękczenie, np. [psećes] (przecież),
 - *i* znajdujące się między spółgłoskami zapisywano synchronicznie, np. [kśiwde] (krzywdę).
6. Upodobnienia międzywyrazowe zapisywano zgodnie z dziecięcymi realizacjami, rezygnując jednak z łuku łączącego dwa wyrazy, którego używa się w zapisie fonetycznym, np.: [jag wyjde s pszczkola].
7. Zachowano zapis spółgłosek podwojonych, które przez dzieci były realizowane jako jedna z nich z przedłużoną długością, rezygnując tym samym z oznaczania geminant kropką wewnątrz wyrazu i wśród upodobnień między wyrazami.
8. Zastosowano interpunkcję według zasad wspólnie obowiązujących.

9. Zrezygnowano z oznaczania wadliwych realizacji głosek, np. seplenienia międzyzębowego (zostało zdiagnozowane u sześciorga dzieci)¹⁰⁵.
10. Starano się wiernie zapisać, używając zapisu półfonetycznego, dziecięce wypowiedzi. Niekiedy realizacje tego samego dziecka były różne i zastosowany zapis to uwzględnia.
11. Do niektórych wypowiedzi został dodany kontekst, który jest niezbędny do zrozumienia wypowiedzi dziecka.
12. W cytowanych wypowiedziach badaczki nie stosowano zapisu półfonetycznego.

1.1. Przebieg i organizacja badania

Badania niezbędne do opracowania tematu kompetencji składniowej dzieci w czwartym roku życia były realizowane w Samorządowym Przedszkolu nr 38 „Akademia Zielonego Misia” przy ul. Jabłonkowskiej 39 w Krakowie. Dzieci uczęszczały do grup „Krasnoludków” i „Smerfów” w latach 2019 - 2020. Przebadano 62 przedszkolaków – 36 chłopców i 26 dziewczynek.

Dzięki uprzejmości dyrekcji przedszkola osoba badająca miała możliwość przebywania w grupie przedszkolnej. Trzylatki podczas pobytu w placówce bawiły się z logopedką oraz jej córką, która uczęszcza do tego samego przedszkola (czego nie rejestrowano)¹⁰⁶. Próbkę mowy były zbierane w wyznaczonym przez dyrekcję

¹⁰⁵ Owa rezygnacja z uwzględniania wadliwej realizacji głosek - szczególnie [s, z, c, dz, n, t, d] – była spowodowana wątpliwościami przy zapisie półfonetycznym. Nagrania magnetofonowe zniekształcają wymowę, na co zwracała już uwagę M. Zarębina (1980, s. 5). Ewa Czaplewska (2012, s. 93) zauważa, iż o ile międzyzębowa artykulacja głosek [t, d, n] nie zmienia ich brzmienia, to wymaga korekty ze względu na nawyk nieprawidłowego ułożenia masy języka, który będzie utrudniał terapię głosek [s, z, c, dz].

¹⁰⁶ Były podejmowane próby przeprowadzenia wywiadów w dwóch innych placówkach w krakowskich Bronowicach, jednak nie powiodły się. Dyrektorzy i nauczyciele byli niechętni, by przyjmować logopedę do grupy przedszkolnej, a zatem dzieci nie mogły dobrze poznać go przed badaniem. Zebrany materiał znacząco odbiegał od zgromadzonego w przedszkolu, do którego uczęszczała córka osoby badającej. Przedszkolaki posługiwały się bardzo krótkimi zdaniami, mówiły niechętnie. Nie wynikało to z ich poziomu syntaktycznego, a z onieśmienia. Ze względu na tak dużą różnicę jakościową, by nie doszło do zafałszowania wyniku, zdecydowano, iż analizie w tej pracy zostaną poddane próbki mowy tylko z jednej placówki, pomimo że nie udało się zbadać takiej samej liczby dziewczynek co chłopców. Nie udało się także przeprowadzić wywiadów ze wszystkimi dziećmi, których rodzice wyrazili zgodę na badanie, ponieważ duża grupa przedszkolaków nie mówiła. Tym trzylatkom nie była udzielana pomoc logopedy w placówce ani w ramach WWR, a tylko nieliczne uczęszczały na zajęcia prywatnie.

pomieszczeniu. W badaniu zazwyczaj¹⁰⁷ uczestniczyły minimum trzy osoby: logopeda oraz dwójka dzieci. Badaczka posługiwała się językiem potocznym z zachowaniem poprawności wypowiedzi. Udzielała wsparcia badanym poprzez stosowanie wzmocnień, które wpłynęły na długość wypowiedzi dzieci (Kościelska 2000, s. 111; Kaczorowska-Bray 2017, s. 199, Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2019, s. 137). Te wszystkie zabiegi zapewniły większe poczucie bezpieczeństwa, ale także niewątpliwie wzbogaciły zbierany materiał o interakcje słowne między dziećmi. To niezmiernie ważne aspekty, rzutujące na jakość próbek mowy poddanych w tej pracy analizie oraz czas, w jakim zostały one zgromadzone.

Warto poinformować, że część dzieci, których rodzice wyrazili zgodę na udział w badaniu, nie została do niego zakwalifikowana, ponieważ nie posługiwały się językiem. Brak systemu językowego w czwartym roku życia jest alarmujący, gdyż wpływa nie tylko na rozwój poznawczy, ale także społeczny. Do badania zakwalifikowano jedynie trzylatków podejmujących próby łączenia przynajmniej dwóch wyrazów w zdanie¹⁰⁸.

Wywiady były zbierane za pośrednictwem nagrań dyktafonowych wspieranych zapisem ręcznym. Osoba badająca notowała nieprawidłowości artykulacyjne i obserwacje, dotyczące zachowania dziecka w trakcie badania.

Określono wiek każdego z dzieci w dniu badania na podstawie daty urodzenia, podanej przez rodziców w formularzu zgody. W cytowanych przykładach, występujących w rozdziałach analitycznych, wypowiedzi trzylatków uwzględniono jego podanie według następującego wzoru: Imię (lata, miesiące), np. Ewa (3,5), Dawid (3,8).

Rozmowy z trzylatkami zawsze poprzedzało badanie lateralizacji zorganizowane według stałych standardów. Dziecko podczas tych prób stało. Wykonywane były zazwyczaj po trzy z podanych poniżej dla ręki, oka, ucha i nogi,

¹⁰⁷ Dzieci dobrze znane badaczowi z innych środowisk (dzieci przyjaciół) były badane pojedynczo.

¹⁰⁸ Jeden z badanych chłopców o prawostronnej lateralizacji wymagał diagnozy w kierunku afazji motorycznej – bardzo dobre rozumienie wypowiedzi, poleceń, związków przyczynowo-skutkowych i jednocześnie duże problemy z sekwencjami w mowie, bardzo mały zasób słownictwa: wyrażenia dźwiękonaśladowcze używane zamiast czasowników i rzeczowników, posługiwanie się słowami z języka angielskiego (nie pochodzi z rodziny dwujęzycznej) – i z tego względu został wykluczony z badania.

ponieważ były one wystarczające do określenia lateralizacji. W przypadku niejasności wyniku przeprowadzana była próba czwarta.

1. Badanie dominacji ręki¹⁰⁹ - przedmioty były zawsze umiejscowione na środku, by nie sugerować dziecku wyboru ręki do wykonania czynności:
 - wrzucanie koralików do butelki z wąskim otworem,
 - wrzucanie kamyków do małego pudełka przy użyciu szczypiec,
 - krojenie wałeczka z plasteliny plastikowym nożykiem,
 - mieszanie kaszki.
2. Badanie dominacji oka – dziecko zostało poinstruowane, że nie może dotykać rękami przedmiotów i powinno trzymać ręce z tyłu:
 - patrzenie przez zabawkową lunetę, mikroskop na obiekt,
 - ocenianie jakiego koloru koralików jest najwięcej we wzorach kalejdoskopu,
 - zagłębienie do butelki z pomalowanymi ściankami i określanie, co wrzuciła do środka osoba badająca,
 - patrzenie przez przesłonę z otworem na obiekt.
3. Badanie dominacji nogi – dziecko przed rozpoczęciem badania stało prosto z ciężarem ciała rozłożonym równomiernie na obie nogi. Obiekty były umieszczane w niewielkiej odległości od jego stóp:
 - wejście do „wody” – kałuża,
 - stawanie na gwiazdce,
 - wchodzenie na schodek,
 - otwieranie stopą dużego jajka-niespodzianki.

¹⁰⁹ W niektórych przypadkach konieczne było przeprowadzenie większej liczby prób. Przy ustalaniu ręki dominującej u dziecka w kilku przypadkach, gdy wykazano oburęczność, badający decydował się na określenie ręki dominującej za pomocą dokładności rysunku dziecka. Dziecko zostało poproszone o narysowanie figur geometrycznych prawą i lewą ręką, a badający określił na tej podstawie większej precyzji rysunku, która ręka zostanie wybrana na dominującą (Cieszyńska 2013, s. 397).

4. Badanie dominacji ucha – dziecko trzymało ręce z tyłu i zostało poinstruowane, by nie dotykać przedmiotów¹¹⁰. Zadanie polegało na słuchaniu:

- co mówi ślimak w muszli,
- co mówi biedronka zamknięta w pudełku,
- co mówi Święty Mikołaj,
- co szepcze wstydliva laleczka.

Każdego z trzylatków tylko raz zaproszono do zabawy z logopedą. W wyjątkowych przypadkach – nieśmiałości czy losowych przyczyn związanych ze zdrowiem – powtarzano rozmowę w towarzystwie innego partnera, natomiast tylko jedną z próbek włączono do materiału badawczego.

Rozmowy dotyczyły tych samych tematów ściśle związanych z życiem rodzinnym, przedszkolnym, pogodą, ale także indywidualnymi zainteresowaniami. Dzieciom zadawane były podobne pytania. Każda z rozmów rozpoczynała się prezentacją osoby badającej i opowiedzeniem historii dotyczącej córki, Ali, która uczęszcza do tego samego przedszkola. Przedszkolaki dużo śmiejiej reagowały na pytania dzięki takiemu zabiegowi.

Prezentowane były trzy historyjki obrazkowe: pierwsza z nich zazwyczaj była stosowana pomocniczo do poruszenia tematyki zakazów i konsekwencji ich nieprzestrzegania, by lepiej zbadać użycie zdań okolicznikowych przyczyny. Każdy z przedszkolaków układał z pomocą logopedy jedno z opowiadań złożonych z obrazków i werbalizował przedstawione na niej sytuacje. Wykorzystano następujące pomoce:

Fotografia 13 Historyjka o poparzeniu



Źródło: U. Kubasiewicz, A. Szumska, *Historyjki obrazkowe*

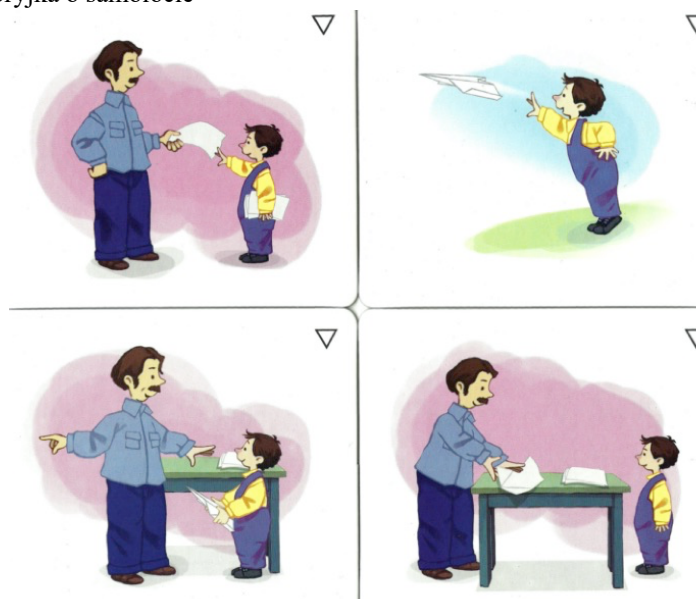
¹¹⁰ W badaniu lateralizacji ucha nie można aranżować takich sytuacji, które wymagają użycia ręki, ponieważ ręka dominująca dziecka może wymusić automatyczne uniesienie przedmiotu do ucha po tej samej stronie ciała (Cieszyńska-Rożek 2018, s. 182).

Fotografia 14 Historyjka o mleku



Źródło: *Opowiem Ci Mamo 2. Zabawka edukacyjna*

Fotografia 15 Historyjka o samolocie



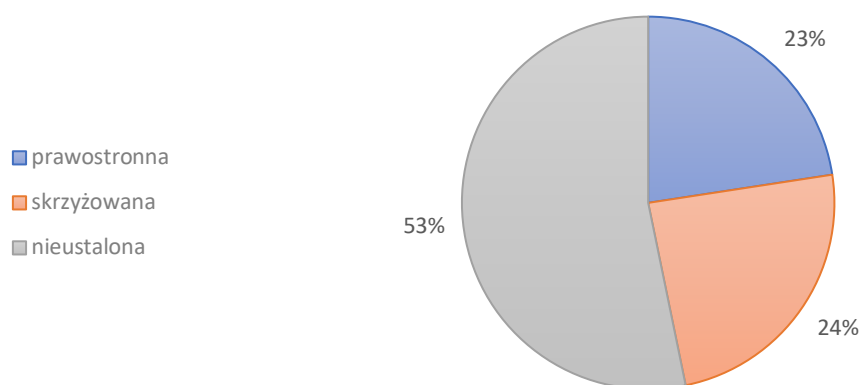
Źródło: *Opowiem Ci Mamo 2. Zabawka edukacyjna*

Zaprezentowane dzieciom historyjki miały ograniczać zakres treściowy wypowiedzi. Technika elicytacyjna była stosowana w celu wywołania dłuższych wypowiedzi (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2019 s. 136; Kaczorowska-Bray 2017, s. 198). Ilustracje dobrano, uwzględniając wiek badanych oraz ich możliwą wiedzę o świecie. Reakcje dzieci na zaprezentowany im materiał ilustracyjny były niezwykle żywe i emocjonalne, co potwierdza słuszność ich wykorzystania.

2. Wyniki uogólnione - lateralizacja

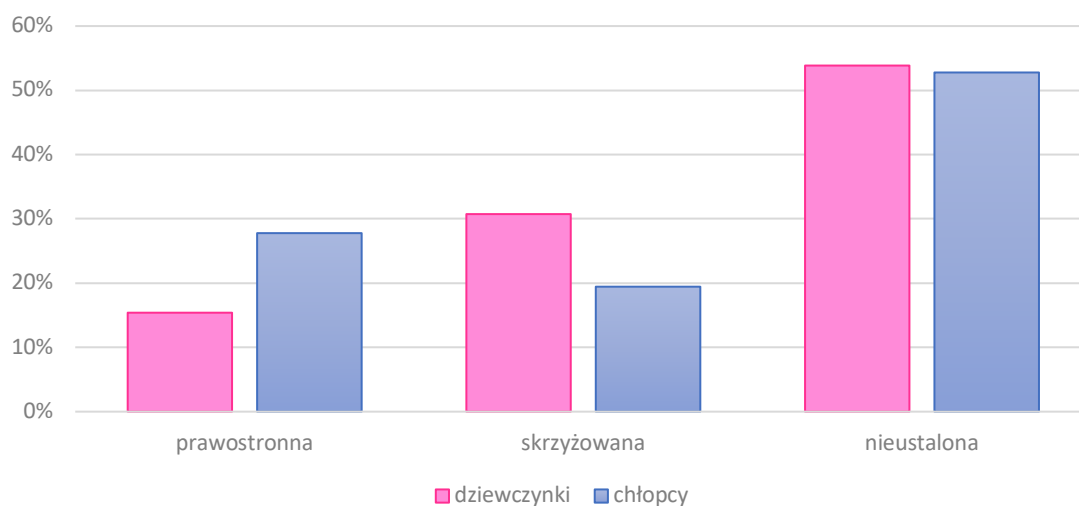
14 ze zbadanych dzieci posiada lateralizację prawostronną – 4 dziewczynki i 10 chłopców stanowiące razem 24%. Skrzyżowaną prezentuje 15 przedszkolaków – 8 dziewczynek i 7 chłopców. Lateralizację nieustaloną posiadało w momencie badania 33 dzieci – 14 dziewczynek i 19 chłopców. To 52% spośród badanych.

Wykres 3 Lateralizacja



W grupie badanych można dostrzec różnicę międzypłciową w otrzymanych wynikach. Lateralizacja prawostronna występuje u 15% dziewczynek, a dwa razy częściej u chłopców – 28%. 31% dziewczynek i 19% chłopców posiada formułę skrzyżowaną. Wśród trzylatków o nieustalonej stronności nie występuje już dysproporcja. Niezakończony proces formowania się obserwujemy u 54% dziewczynek i 53% chłopców.

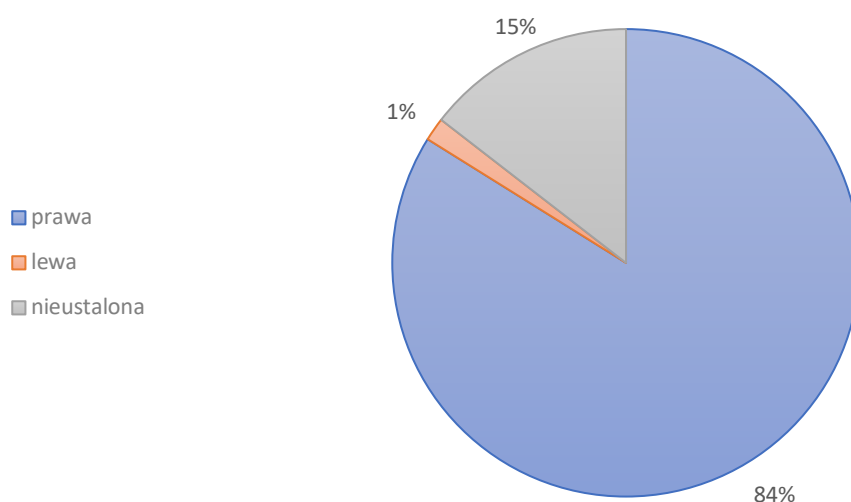
Wykres 4 Lateralizacja dziewczynek i chłopców



2.1. Dominacja ręki

52 dzieci wybrało w badaniu rękę prawą do wykonania czynności w ramach prób lateralizacji, co stanowi 84%. Praworęcznych jest 28 chłopców i 24 dziewczynki. U 2 dziewczynek i 5 chłopców zaobserwowano tendencję do posługiwania się lewą ręką. Wśród trzylatków była 1 leworęczna dziewczynka. Mimo podjęcia wielu prób podczas badania dominacji ręki nie udało się jej ustalić u 9 dzieci¹¹¹ – 1 dziewczynki i 8 chłopców – czyli 15% badanych. Co ciekawe, tylko 6 chłopców pozostawało całkowicie oburęcznymi. U dwóch zaobserwowano tendencję do praworęczności na podstawie testu szczegółowości rysunku¹¹².

Wykres 5 Dominacja ręki



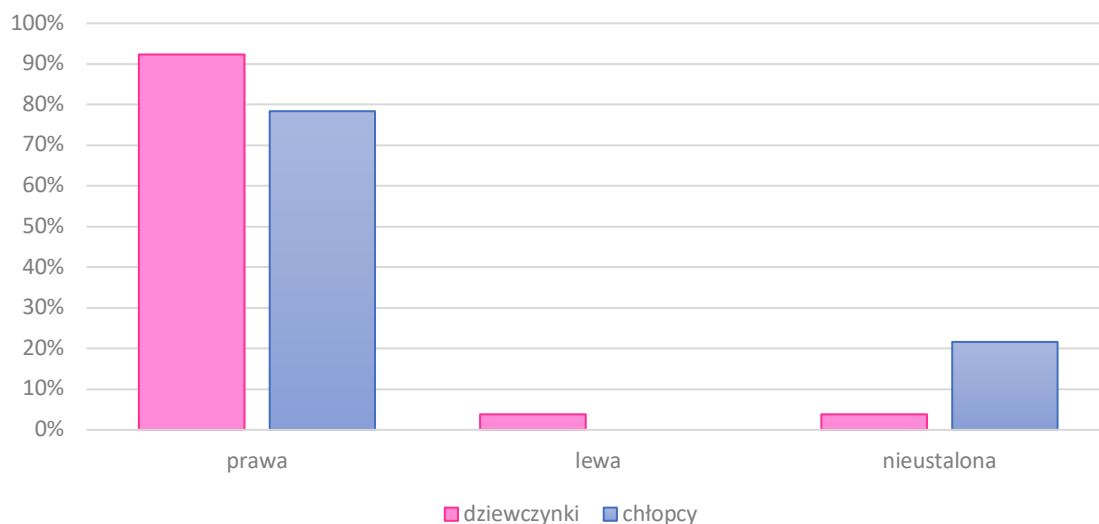
Praworęczne w badaniu częściej były dziewczynki – 92%. Chłopcy uzyskali taki wynik w 78%. Duża grupa chłopców nie ma jeszcze wybranej ręki dominującej – 22%. Tylko 4% dziewczynek prezentuje oburęczność. 4% dziewcząt jest leworęczne, w badaniu nie brał udziału ani jeden leworęczny chłopiec. W przypadku braku ustalenia się dominacji ręki po trzecim roku życia należy bezwzględnie rozpocząć terapię funkcji poznawczych, aby wspomóc zakończenie się procesu formowania się lateralizacji

¹¹¹ Wszystkie informacje na temat ręczności przedszkolaków zostały przekazane nauczycielkom z uwagi na to, iż dziecko w czwartym roku życia powinno mieć wybraną rękę dominującą.

¹¹² Rysowane przez dzieci figury geometryczne prawą ręką były na wyższym poziomie graficznym.

stronnej. Dysproporcja między formowaniem się ręczności między płciami jest znacząca badawczo.

Wykres 6 Dominacja ręki dziewczynek i chłopców

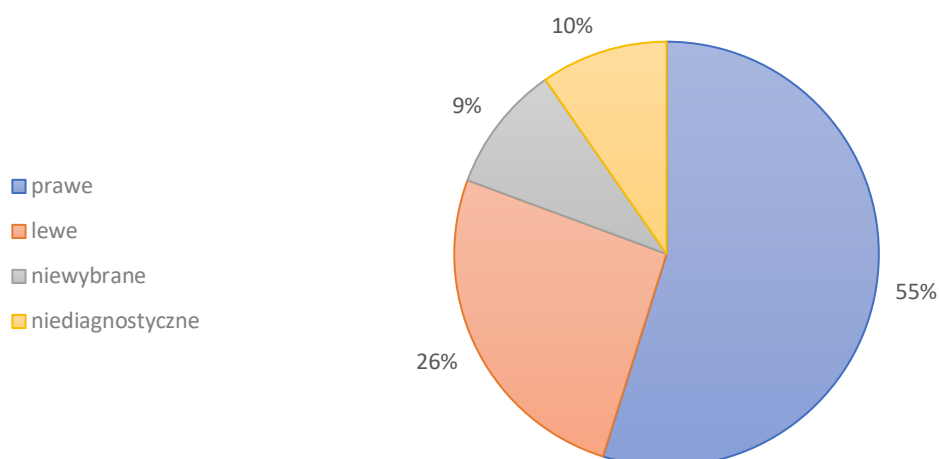


Niezwykle ważne jest podkreślenie, iż badania informują o wczesnym wyborze ręki dominującej. Jednak stopień ręczności i różnica w zdolnościach wykonawczych jest kształtowana przez doświadczenie w zadaniach motorycznych z użyciem przedmiotów i narzędzi (Shaaron, Bryden). Warto zaznaczyć, iż dopiero w wieku około dziesięciu, dwunastu lat dziecko osiąga sprawność taką, jak osoba dorosła w posługiwaniu się rękoma.

2.1. Dominacja oka

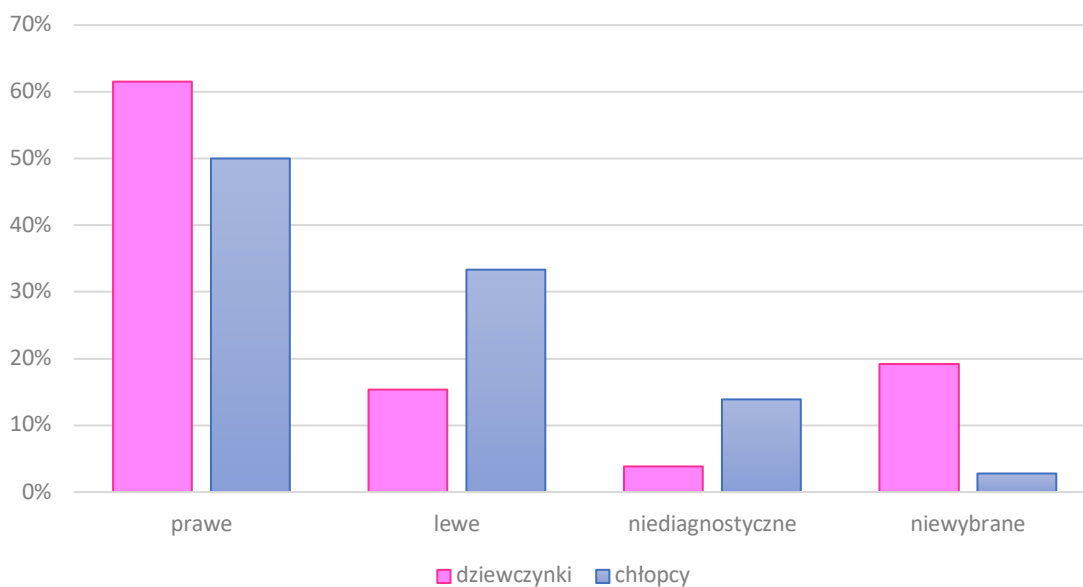
Prawe oko jako dominujące posiada 34 przedszkolaków, co stanowi 55% grupy badawczej – 16 dziewczynek i 18 chłopców. Lewe oko jako dominujące posiada 16 trzylatków, czyli 26% – 4 dziewczynki i 12 chłopców. Badania dominacji oka nie udało się przeprowadzić (badanie niediagnostyczne) u 6 dzieci (10%) – 1 chłopca i 5 dziewczynek. Ta grupa nie potrafiła wykorzystać prawidłowo przedmiotów badania, np. nie potrafiła przyłożyć oka do lunety, teleskopu, przykładając czoło do narzędzia badania. U takiej samej liczby dzieci badanie nie dało odpowiedzi na pytanie, które oko jest dominujące (niewybrane oko dominujące) mimo wykorzystania więcej niż 4 prób. Przedszkolaki przykładały raz jedno oko do otworu, lunety, mikroskopu, raz drugie. Ponownie nastąpił odwrotny rozkład wyników między płciami.

Wykres 7 Dominacja oka



Analiza wyników z uwzględnieniem płci dzieci informuje, iż dziewczynki są prawoocne w 62%, chłopcy w 50%. Lewe oko dominujące zdiagnozowano u 15% dziewczynek, natomiast u chłopców aż w 33%. Badanie było niediagnostyczne dla 4% dziewczynek i aż 14% chłopców, co informuje nas o słabszym naśladownictwie w tych grupach przedszkolaków i ich niższym poziomie rozumienia instrukcji werbalnych. U 19% dziewczynek i 3% chłopców oko dominujące nie jest jeszcze wybrane.

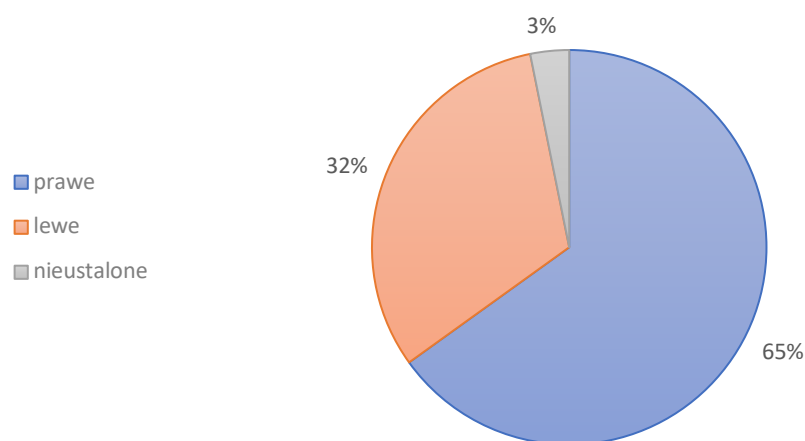
Wykres 8 Dominacja oka dziewczynek i chłopców



2.2. Dominacja ucha

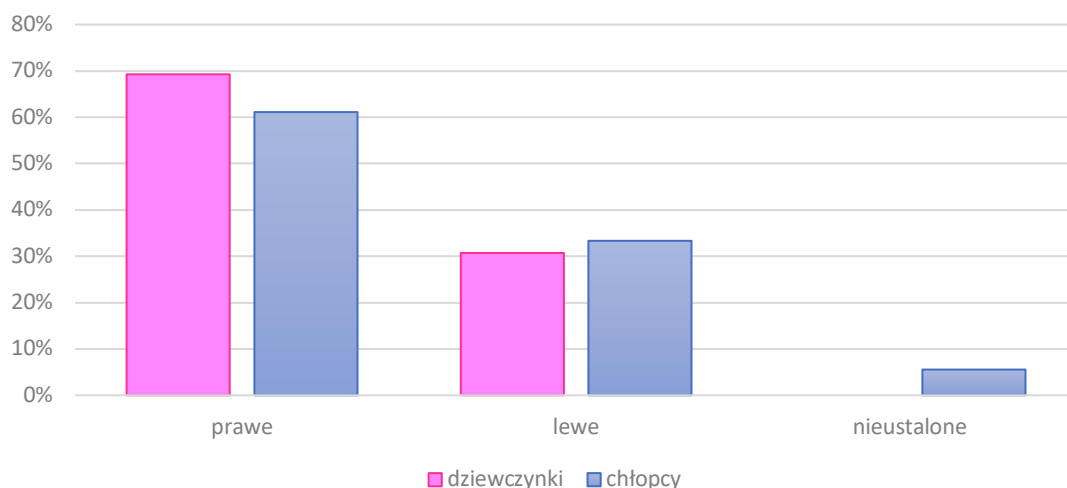
Prawe ucho dominujące dla przetwarzania mowy posiada 40 dzieci, czyli 65% – 18 dziewczynek i 22 chłopców. Wśród tej grupy zdiagnozowano seplenienie międzyzębowe w 6 przypadkach – 1 dziewczynka, 5 chłopców. Ucho dominujące lewe posiada 20 trzylatków, co daje 32% – 8 dziewczynek i 12 chłopców. Wśród lewousznych przedszkolaków są dwie dziewczynki z wadą wymowy – spalenie międzyzębowe. Nie określono lateralizacji ucha dla przetwarzania mowy mimo wielu prób, u dwóch chłopców, stanowiących 3% grupy. Przykładali oni raz prawe ucho, raz lewe do przedmiotów.

Wykres 9 Dominacja ucha



Dziewczynki nieznacznie częściej są prawouszne niż chłopcy – 69% do 61%. Lewouszność jest porównywalna w tej grupie badawczej – 31% do 33%. Jednak 6% chłopców nadal nie ma wybranego ucha dla przetwarzania języka.

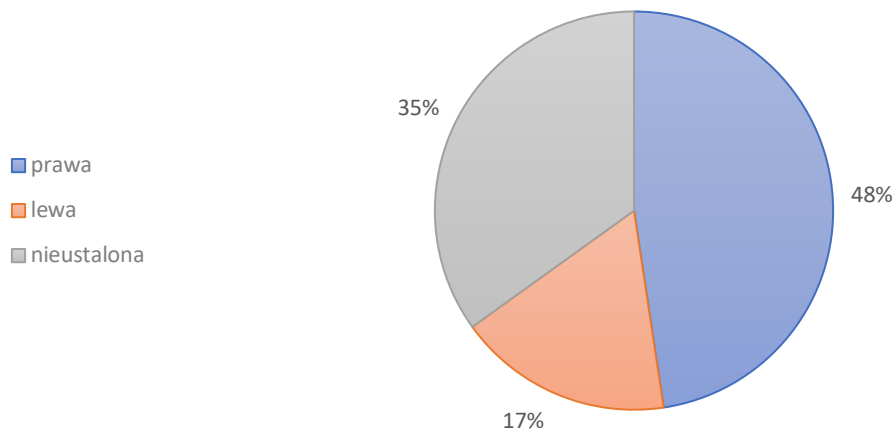
Wykres 10 Dominacja ucha dziewczynek i chłopców



2.3. Dominacja nogi

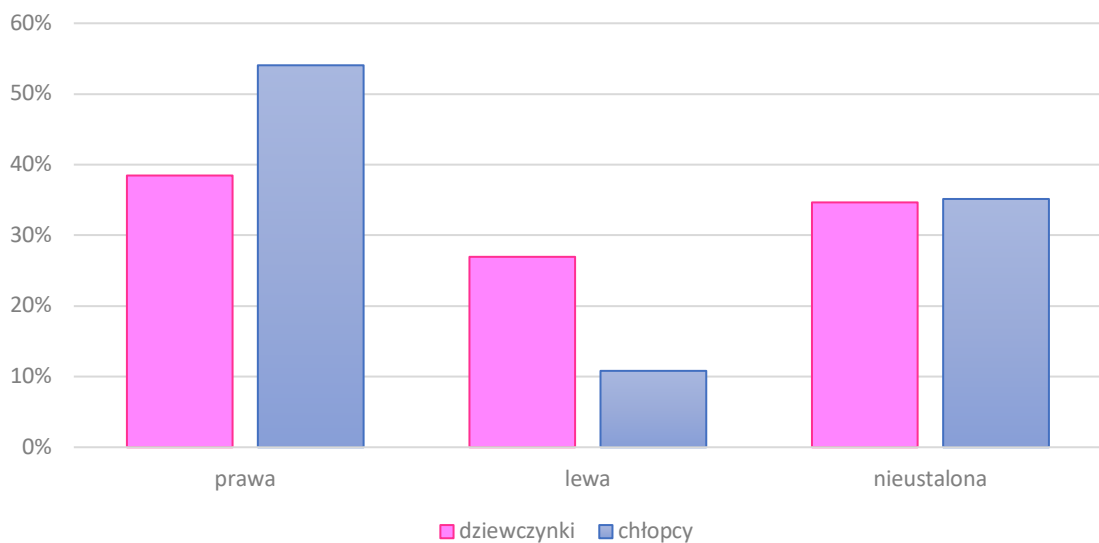
29 przedszkolaków, czyli 48%, ma dominującą nogę prawą – 10 dziewczynek i 19 chłopców. 11 dzieci jest lewnonożnych – 17% – 7 dziewczynek i 4 chłopców. 22 badanych nie ma zakończzonego procesu formowania się dominacji nogi, co stanowi 35%. Rozpoczynali oni wykonanie zadania naprzemiennie raz prawą, raz lewą. W tej grupie znajduje się 9 dziewczynek i 13 chłopców.

Wykres 11 Dominacja nogi



W prowadzonym badaniu to chłopcy częściej byli prawonożni niż dziewczynki – 53% do 38%. Lewą nogę dominującą ma więcej dziewcząt aniżeli chłopców – 27% do 11%. Nieustalona nożność rozkłada się między płciami podobnie 35% dziewczynki i 36% u chłopców.

Wykres 12 Dominacja nogi dziewczynek i chłopców



3. Wyniki uogólnione – składnia

Podczas badań realizowanych w latach 2019 i 2020 w Samorządowym Przedszkolu nr 38 w Krakowie zgromadzono materiał składający się z 4317 wypowiedzi dziecięcych. Pojawiły się także takie komunikaty, w których dziecko udzielało odpowiedzi za pomocą gestu – 59. Niewielka część wypowiedzeń – 28 – była uzupełniana znakami niewerbalnymi.

Wypowiedzi dzieci spełniają głównie funkcje komunikatywne, informacyjne. Zarejestrowano 4134 oznajmień. Odnotowano także te będące wskaźnikami poszukiwania informacji, pytania – 124 i nakłaniania do działania, żądania – 22 oraz wykrzyknienia – 37.

3.1. Pytania

Niewątpliwie zaskakująco niska jest liczba pytań pojawiająca się w zebranych materiale badawczym. Zapewne wynika ona z nastawienia dzieci do udzielania odpowiedzi na pytania osoby badającej.

Przedszkolaki domagały się uzupełnienia informacji nieznanym szczegółem lub rozstrzygnięcia wątpliwości. Pytań o uzupełnienie odnotowano 50. Pytań o rozstrzygnięcie 74.

Pytania o uzupełnienie dotyczyły uzyskania od osoby badającej informacji, które dotyczyły określenia i identyfikacji nieznanego obiektu, czy też okoliczności zdarzenia. Dzieci stawiały je używając następujących zaimków i przysłówków pytajnych:

- **Kto?** - 4 pytania o kategorię osoby, np.:

Agnieszka (3,4): *[A kto tag muwi?]*

Alan (3,11): *[A kto byu s Kubom?]*

- **Co?** – 21 pytania o kategorię rzeczy, np.:

Hania (3,7): *[A co to jes f tym rużowym pudeyku tu?]*

Alan (3,11): *[I mama dała jemu co?]*

- **Co robi?** – 4 pytania o czynność – tylko 2 z nich zostały zadane spontanicznie przez dziecko, dwa są powtórzeniem pytania współrozmówcy:

Hania (3,7): *[A ja co teraz bende lobić?]*

Zarejestrowano także pytanie, które zawierało elipsę i w danym kontekście znaczyło „No i co będziemy robić/zrobimy?”:

Badacz: (...) *Zrobimy sobie taki stolik.*

Franek (3,11): *[No i co?]*

- **Gdzie?** – 4 pytania o kategorię miejsca, np.:

Daria (3,9): *[Gdzie?]*

- **Ile?** – 3 pytania o kategorię ilości, np.:

Franciszek (3,9): *[Ile maz lat?]*

Franek (3,11): *[A ile ma Alka?]*

- **Jak?** – 4 pytania o kategorię sposobu, np.:

Ewa (3,5): *[A jag my beńdzemy śadać?]*

Dawid (3,8): *[Jag on lobi to?]*

- **Jaki?** – 4 pytania o kategorię właściwości, np.:

Juliusz (3,2): *[Jaki wybadek?]*

Adrianka (3,8): *[Ale jakim?]*

- **Który?** – 1 pytanie – w tym przypadku jest to pytanie o kategorię miejsca, np.:

Badacz: *Weź te kamyczki, wrzuć do butelki.*

Franek (3,11): *[Do ktulej butejki?]*

- **Dlaczego?** – odnotowano jedynie 3 pytania o przyczynę z użyciem tego zaimka pytajnego, np.:

Ewa (3,5): *[A aa dlaćego to są takje ksqżeczki?]*

Alicja (3,9): *[A dlaczego mñe ñe zapytauaś, co klufka daje?]*

- **Czemu?** – 1 pytanie o kategorię przyczyny:

Karol (3,11): *[Czemu tu jes pilot?]*

Wśród tego rodzaju pytań znajduje się jedno niedokończone pytanie z użyciem zaimka pytajnego *jak*, które prawdopodobnie stanowi pytanie o kategorię sposobu:

Miłosz (3,2): *[Tylko jag może być tak...]*

Jak widać, klasyfikacja pytań u dzieci jest możliwa tylko do pewnego stopnia, ponieważ odbiorca pytania nigdy nie wie, o co dziecko chciało zapytać i jakie miejsca niejasne powinny zostać wyjaśnione. Można tylko zakładać, że nasza intuicja pozwala nam wnikać w psychikę dziecka i na tej podstawie poczynić pewne założenia z zastrzeżeniem, iż jest to jedynie nasz sposób ujęcia, nasza interpretacja pewnych zjawisk językowych. Na jeszcze głębszą kwestię w sprawie pytań zwracał uwagę S. Szuman, pisząc o pytaniach globalnych i ogólnych, w których dziecko:

„żąda wyjaśnienia lub wytłumaczenia nie precyzując, w zakresie jakiej kategorii ma to wyjaśnienie nastąpić. Pytanie globalne i ogólne wynika ze świadomości pytającego, że danego faktu w ogóle nie rozumie i że chciałby się on o nim dowiedzieć wszystkiego tego, co może go objaśnić i uczynić zrozumianym. (...) tylko, że dziecko samo jeszcze nie wie i nie rozumie, czego nie rozumie (...)” (Szuman 1939, s. 63)

Zatem, formułując pytanie globalne, dziecko może użyć np. zaimka pytajnego, który to pytanie zawęzi, zawężając jednocześnie odpowiedź. Często, badając młodsze dzieci, nie mamy pewności, o jaki aspekt rzeczywistości dziecko tak naprawdę chciało zapytać.

S. Szuman (1939, s. 62) zwracał także uwagę, iż nie powinno się klasyfikować pytań wyłącznie według partykuły pytajnej, ponieważ to pozwala jedynie na orientacyjny ogłęd. Jego zdaniem dopiero precyzyjna analiza uwzględniająca ich znaczenie, treść, formę pytania może być naukowo wartościowa. Część z pytań, które zawierają wyżej wymienione zaimki i przysłówki pytajnie zakwalifikowano do pytań rozstrzygnięcia ze względu na wyznaczniki treściowe – jedynie forma gramatyczna pytania przemawiała za tym, by włączyć je do pytań uzupełnienia, np.:

Kuba (3,10): *[Jes taka śmjeśna, co?]* (*co?* w znaczeniu *prawda?* – dziecko jedynie upewnia się, że odbiorca wypowiedzi podziela jego zdanie)

Ela (3,9): *[No... jag wyjde s pszczkola?]* (*jak?* w znaczeniu *kiedy?*, dziecko posiada już założenie w stosunku do tego, w jakim czasie coś wystąpi i stawiając pytanie jedynie upewnia się, co do jego słuszności)

Alicja (3,9): [*Wies, co jesce muj plusak telaz beńdże lobiu?*] (dziecko zna odpowiedź na pytanie, które zadaje, w przeciwieństwie do osoby pytanej)

Pytania o rozstrzygnięcie zawierają pewne, określone mniemanie, założenie osoby, która je zadaje w kwestii, o którą pyta. Nadawca dąży do rozstrzygnięcia, czy to mniemanie jest prawdziwe lub nie. Na tego typu pytania istnieją tylko dwie odpowiedzi będące alternatywnymi: *tak, nie* (Nagórko 2012, s. 316). S. Szuman (1939, s. 58-59) podkreśla, iż dziecko za pomocą tej kategorii pytań nie dowiaduje się rzeczy nowych, lecz jedynie upewnia się, ustala pewne przekonania, a frekwencja tego typu konstrukcji wzrasta z wiekiem.

Pytania o rozstrzygnięcie zawierają partykułę pytajną *czy*. Pytań w ten sposób skonstruowanych odnotowano 11, np.:

Mikołaj (3,1): [*Cy mode już iż do sali?*]

Kasia (3,7): [*Cy dźidźuś ma pjeluśke?*]

Karol (3,11): [*A czy ten rycez może mje na na zam taki balon?*](A czy ten rycerz może mieć na zamku taki balon?)

Dawid (3,8): [*O tych na kouach s tyuu cy s psodu?*]

Pozostałe pytania rozstrzygnięcia nie zawierają tej partykuły pytajnej, np.:

Alicja (3,9): [*Mamo, das mi coź do pića albo do jedzeńa?*]

Franek (3,11): [*A pamjentaź Aga, jag zlobilośmy ś tego pudeyka dom?*]

Dawid (3,8): [*A le w ale w leśe to to to można spotkać dinożauły, prawda?*]

Szczepan (3,6): [*Bo ne byuaz gźećna?*]

Ewa (3,5): [*Ńe podoba ci śe taka kśioużeczka Ala?*]

Obecność partykuły pytajnej *czy* w wypowiedzeniu pytajnym nie jest konieczna, można ją pominąć (Nagórko 2012, s. 316-317; Wróbel 2001, s. 318). Jest to jedna z cech częstych w języku mówionym (Jodłowski 1976, s. 56; Strutyński 2002, s. 287-288; Labocha, Tutak 2005, s. 17), bowiem funkcja pytajna sygnalizowana jest w tym wypadku przez wznoszącą intonację pytającą.

Niekiedy to kontekst decyduje o tym, czy dane pytanie powinniśmy zakwalifikować do grupy pytań o rozstrzygnięcie, czy o uzupełnienie, np.:

Badacz: (...) *każdy z nas był kiedyś dzidziusiem.*

Ala (3,11): [*A ty?*] (w znaczeniu: A czy ty też byłaś dzidziusiem? – pytanie o rozstrzygnięcie)

Badacz: (*Do Natalki*) *Zobacz, ty jesteś cała ubrana na fioletowo.*

Julian (3,10): [*A ja?*] (w znaczeniu: A jak ja jestem ubrany? – pytanie o uzupełnienie, zadane by uwaga badacza została przekierowana na nadawcę pytania)

Dopiero poprzez analizę tego, co dziecko miało na myśli stawiając dane pytanie uzyskujemy pełną wiedzę o jego treści i możemy dokonać próby kategoryzacji¹¹³.

Trzy z pytań o uzupełnienie były powtórzonymi pytaniami, a zatem dziecko nie zadało ich samodzielnie, stanowią one jedynie eholalię.

5 z wypowiedzi miało wyraźnie pytającą intonację i służyło nawiązaniu kontaktu, przyciągnięcia uwagi osoby badającej, która skupiała swoją uwagę na innej osobie, czyli pełniło funkcję fatyczną, np.:

Alicja (3,9): [*Mamo?*]

Magda (3,7): [*Plose Pańi?*]

Agnieszka (3,4): [*Pańi?*]

Te pytania zostały zakwalifikowane do pytań o rozstrzygnięcie, ponieważ ich właściwa treść w akcie dialogowym to, np.:

Alicja (3,9): [*Mamo?*] – „Mamo, czy mogę coś powiedzieć?”

Magda (3,7): [*Plose Pańi?*] – „Proszę Pani, czy mogę o coś zapytać?”

Agnieszka (3,4): [*Pańi?*] – „Czy mogę coś Pani powiedzieć?”

¹¹³ Należy podkreślić, iż konieczne są dalsze badania pytań dziecięcych kontynuujące dziedzictwo S. Szumana.

Warto także odnotować, że 18% dzieci prezentowało **brak rozumienia pytań** zadawanych przez badacza¹¹⁴. Przedszkolaki odpowiadały w sposób niezgodny z oczekiwaniami, np.:

Badacz: *A powiedz mi, jaką porę roku lubisz najbardziej?*

Daria (3,9): [*Yyy, uapadź desc.*]

Dzieci uczyły się w tygodniu poprzedzającym badanie o porach roku¹¹⁵ i dlatego to pytanie zostało sformułowane przez badacza. Wszystkie trzylatki posiadały rozbudowaną wiedzę na temat tego, jakie aktywności można podejmować w danym czasie. W toku rozmowy okazało się, że dziewczynka także ją posiadała¹¹⁶.

Niektóre dzieci nie rozumiały zaimków pytajnych, np.:

Badacz: *Co się stało Krzyś?*

Krzyś (3,5): [*Au.*]

Badacz: *Ała się stało. Co robi chłopczyk? Co robi chłopczyk?*

Krzyś (3,5): [*Ne.*]

Badacz: *Co robi?*

Krzyś (3,5): [*Mama.*]

Ewa (3,5): [*Ej zobac, zobać. Hej!*]

Badacz: *Co? Co mam zobaczyć Ewa?*

Ewa (3,5): [*Coś pomalowa.*]

¹¹⁴ Mowa to nie tylko proces mówienia, budowania wypowiedzi, ale także rozumienia, odbioru (Kaczmarek 1977, s. 19-25; Porayski-Pomsta 2015, s. 20).

¹¹⁵ Zasadność wprowadzania w edukacji przedszkolnej w najmłodszej grupie wiekowej pór roku, jako pierwszych przed porami dnia, wyrażeniami relacji czasowych: wczoraj, dziś, jutro, dniami tygodnia, które dla dzieci są mniej abstrakcyjne, aniżeli pory roku, jest dyskusyjna.

¹¹⁶ Ciąg dalszy rozmowy wymaga przywołania:

B: *Lubisz, jak pada, tak?*

Daria (3,9): [*Tak.*]

B: *A powiedz mi, wolisz lato, czy wolisz zimę?*

Daria (3,9): [*Żime.*]

B: *Dlaczego?*

Daria (3,9): [*No bo, no bo lubję, no bo lubję zucać śnieskami.*]

B: *A co jeszcze można robić zimą?*

Daria (3,9): [*Lepić bałwana.*]

B: *Co jeszcze można robić? Lepić bałwana, rzucać śnieżkami... Co jeszcze?*

Daria (3,9): [*I nic.*]

B: *(...) można jeździć na sankach, na nartach na łyżwach, tak?*

Daria (3,9): [*I wolno się ślizgać na lodzie.*]

Badacz: *Co pomalował?*

Ewa (3,5): *[To nie ja.]*

Pierwszy z zacytowanych dialogów jest jednoznaczny w interpretacji. Dziecko nie posiada rozumienia pytania o czynność. Dziecko zostało wykluczone z badań i skierowane na diagnozę w kierunku afazji motorycznej. Drugi może być dyskusyjny, bowiem niekiedy trudno jest dociec, czy dziecko myli zaimki, w tym wypadku: *ktoś/coś* i *kto/co*, czy ignoruje pytanie stawiane przez badacza, by wyrazić swoje zdanie.

3.2. Żądania i wykrzyknienia

Wśród **żądań** odnotowano 22 użycia. Niewielka ich liczba jest spowodowana dystansem jaki dzieci odczuwają wobec osoby przeprowadzającej badanie, co najpełniej obrazuje liczba żądań kierowana przez córkę badacza w porównaniu do innych wypowiedzi o tym charakterze, które pojawiły się u pozostałych dzieci. 14 z 22 wypowiedzi jest autorstwa córki badacza (wśród pytań to 14 pytań z 124). Za ich pośrednictwem dziecko domagało się zmiany stanu rzeczy, uważając obecny za niekorzystny dla siebie¹¹⁷. Janina Labocha (2019) zwraca uwagę, iż opis językowy nastrocza trudności metodologicznych, ponieważ:

„kryterium decydujące o zaliczeniu danej wypowiedzi do żądających tkwi w zasadzie poza tą wypowiedzią, mianowicie w szeroko pojętej sytuacji aktu mowy” (Labocha 2019, s. 19)

To nie cechy językowe definiują daną wypowiedź jako przynależną do tej klasy, ale jej funkcja pragmatyczna, czyli cel komunikacyjny, który jest pełniony przez nią w akcie mowy.

W zgromadzonym materiale są to najczęściej żądania wyrażane pośrednio w funkcji sprawczej – za pomocą oznajmujących wypowiedzeń, które w danym kontekście posiadają wyraźne żądające znaczenie (Labocha, Tutak 2005, s. 18), np.:

¹¹⁷ Zachowanie dziecka było spowodowane zazdrością. Jego mama skupiała uwagę na innych dzieciach, a nie na nim. Dziewczynka ponadto oczekiwała narodzin siostry, co w tej sytuacji jest również istotne z punktu widzenia psychologicznego. Żądania formułowane przez Alę dobitnie ukazują, jak duży jest wpływ emocji na składnię.

Alicja (3,9): [*Ale ja tesz chćauam powjedzieć, ze ja še bawje.*]

Alicja (3,9): [*Ja chce być pjelfsa.*]

Pozostałe 8 padło w silnych emocjach:

- gdy wypowiedź dziecka została przerwana, np.:

Janinka (3,1): [*Ja muwje.*] (w znaczeniu: Nie przerywaj mi.)

- gdy dzieci chciały skierować czyjąś uwagę na jakiś przedmiot, np.:

Ała (3,11): [*Pać, jaki tu maź źńaćek.*]

- gdy żądający chciał podjąć wspólnie jakieś działanie, np.:

Ewa (3,5): [*Muśimy zobaczyć...*] (z intencją zmiany przedmiotu zainteresowania partnerów rozmowy – konstrukcja z czasownikiem modalnym o znaczeniu 'ja tak chcę, ja tego żądam, z mojego punktu widzenia jest to konieczne'¹¹⁸).

- by wyrzucić nacisk na współrozmówcy do kontynuowania wypowiedzi, np.:

Leon (3,2): [*Tak, muf, muf.*]

Wśród zebranych wypowiedzi padło 37 **wykrzyknień**¹¹⁹. Są charakterystyczne dla wypowiedzi ustnych posiadających duży ładunek ekspresywny (Łuczyński 2019a, s. 109). Były to wyrazy emocjonalnego zaangażowania nadawcy komunikatu i sygnalizowały jego stan. Stanowiły je operatory ekspresywno-impresywne, np.:

Adaś (3,11): [*Ej!*]

Ewa (3,5): [*Ua!*]

Janinka (3,1): [*Ej, pśelywaśe mi!*] (Ej, przerywacie mi.)

Niezwykle ważne jest, iż ostatni cytat, posiadający komponent wykrzyknieniowy, pełni funkcję żądania, ponieważ znaczenie tego komunikatu to *Nie przerywajcie mi!*

¹¹⁸ Więcej o konstrukcjach z czasownikami modalnymi w: Labocha 2019, s. 155-156.

¹¹⁹ Kategorię wykrzyknień wydzielono na podstawie: Labocha, Tutak 2005, s. 9.

3.3. Równoważniki zdania i równoważniki zdania samodzielne składniowo

Wśród odnotowanych wypowiedzi znaczącą część stanowią oczywiście równoważniki zdań ze względu na formę dialogową prowadzonych wywiadów¹²⁰. 932 to równoważniki zdania, natomiast 1018 wypowiedzi należy uznać za równoważniki zdania samodzielne składniowo.

Do równoważników zdań zaliczono w tym podsumowaniu formy wołaczowe, wyrażenia wykrzyknieniowe zdania, które nie zostały dokończone oraz wszystkie jednoczłonowe formy wypowiedzi, które nie wymagały od dziecka wysiłku¹²¹, np. *tak*, *nie*, *no*, *yhm*, które stanowią ich większość.

Krystyna Pisarkowa tak pisze o równoważnikach zdania samodzielnych składniowo:

„(...) struktury wyposażone w rozmaite składniki poza składnikiem predykatywnym, a mimo tego braku w pełni komunikatywne dla odbiorcy. Orzeczenie tych struktur zostało pominięte, ponieważ jest na tle jasnego kontekstu albo zupełnie oczywiste, czyli redumentalne, albo oczywiste i przeciwko jego użyciu przemawiają względy grzecznościowe.” (Pisarkowa 1975, s. 59)

Równoważniki zdania samodzielne nawiązywały do wypowiedzi współrozmówców, stanowiąc repliki uwarunkowane kontekstowo¹²², np.:

Badacz: *Siadamy na dywanie.*

Alicja (3,9): *[Ja koło ćebje.]*

Badacz: *To czarne to jest para, wiesz. Zobacz, jak coś jest gorące, to paruje, czyli jest bardzo gorące i wtedy nie wolno dotykać, prawda?*

Kasia (3,7): *[Tak.]*

¹²⁰ M. Świąćicka zwraca uwagę, iż równoważniki zdania funkcjonują najczęściej w dialogu w formie pytania lub odpowiedzi i są związane z określoną sytuacją wypowiedzi – wynikają z uzupełniania lub poprawiania odpowiedzi poprzednika (Świąćicka 1997, s. 239; Żak-Świąćicka 1993, s. 191).

¹²¹ R. Grzegorzczkowska (2012, s. 145) wymienia repliki zgody, potwierdzenia, odmowy jako jedne z głównych cech składniowych wypowiedzi mówionych.

¹²² Wypowiedzenia te realizują tendencję polszczyzny do niepowtarzania składników (Grzegorzczkowska 2012, s. 142). Jak zauważa R. Grzegorzczkowska (2012, s. 141), zorganizowane są wokół formy czasownika występującego w kontekście. Zdaniem tej badaczki, istotę tych wypowiedzi lepiej oddaje termin „wypowiedzenie eliptyczne”.

Dawid (3,8): *[Tak.]*

Dawid (3,8): *[A tych oblaśkuw wolno?]*

Tok rozmowy w badaniu polegał na częstej wymianie pytań, odpowiedzi, twierdzeń między osobami zaangażowanymi w komunikację – badacz zadawał pytania dzieciom. Zatem w odpowiedzi chętnie używały one równoważników zdań samodzielnych, które są uzupełnionymi lub uzupełniającymi fragmentami zdania pytającego¹²³, np.:

Asia (3,4): *[Ja dostajam skakanke i śminke i ześtaf.]*

Badacz: *Jaki zestaw, Asiu?*

Asia (3,4): *[No taki z zamećkjem.]*

3.4. Wypowiedzenia pojedyncze

Wypowiedzenia pojedyncze pojawiają się w rozwoju dziecka stosunkowo wcześnie, ponieważ najprostsze z nich stanowi już samo orzeczenie. Wcześniej dzieci mogą w jego funkcji używać także wyrażen dźwiękonaśladowczych. W przeprowadzonym badaniu także odnotowano takie przypadki:

Badacz: *Krzysiu, co się stało?*

Krzyś (3,5): *[Boli. Aua.]*

Już opanowanie prymarnych czasowników daje możliwość budowania wypowiedzi według schematu P+O jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia. Rozwój struktury zdań przebiega w trzecim roku życia bardzo dynamicznie i jest uzależniony, w znacznej mierze, od stymulacji środowiskowej. M. Przetacznikowa (1963, s. 67) zwraca uwagę, iż już samo opanowanie tego schematu pozwala dziecku na syntetyczne ujęcie najprostszych stosunków zachodzących między czynnością a jej sprawcą, natomiast posługiwanie się zdaniami rozwiniętymi umożliwia mu wyrażanie

¹²³ K. Kaczorowska-Bray (2017, s. 269-289) analizowała różnice w umiejętnościach komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, dochodząc do wniosku, że doświadczają trudności w zakresie nabywania sprawności syntaktycznych. Badaczka wykazała zależność: im głębsza niepełnosprawność intelektualna, tym prostsza struktura wypowiedzi i większa liczba notowanych równoważników zdania. Jednocześnie podkreśliła, iż udział procentowy wypowiedzi niewerbalnych zależy od zadania stawianego przed dzieckiem. W przypadku odpowiedzi na pytania będzie on większy. Budowanie wypowiedzi z orzeczeniem czasownikowym częściej notujemy, gdy badany tworzy swój tekst na podstawie historyjki obrazkowej.

złożonych, wielostronnych stosunków w sposób ekonomiczny. Jak wskazują Janina Labocha i Kinga Tutak:

„W jednoczłonowej strukturze wypowiedzeń wyraża się specyficzna postawa poznawcza, polegająca na ujmowaniu zjawisk świata na podstawie własnych postrzeżeń zmysłowych oraz intuicyjnych często odczuć, bez analizowania tych zjawisk oraz bez ukazywania ich wykonawcy, źródła, przyczyn, podłoża.” (Labocha, Tutak 2005, s. 46-47)

M. Zarębina (1980, s. 34) podkreśla, że u trzylatków przeważają wypowiedzi jednowyrazowe i jednozdaniowe.

3.4.1. Wypowiedzenia pojedyncze nierozwinięte

W przeprowadzonym badaniu zebrano 560 wypowiedzeń pojedynczych nierozwiniętych oznajmujących¹²⁴. Poniższe zestawienie prezentuje najważniejsze tendencje w ich budowie u trzylatków. Zaprezentowane wyniki obejmują dwie klasy zdań.

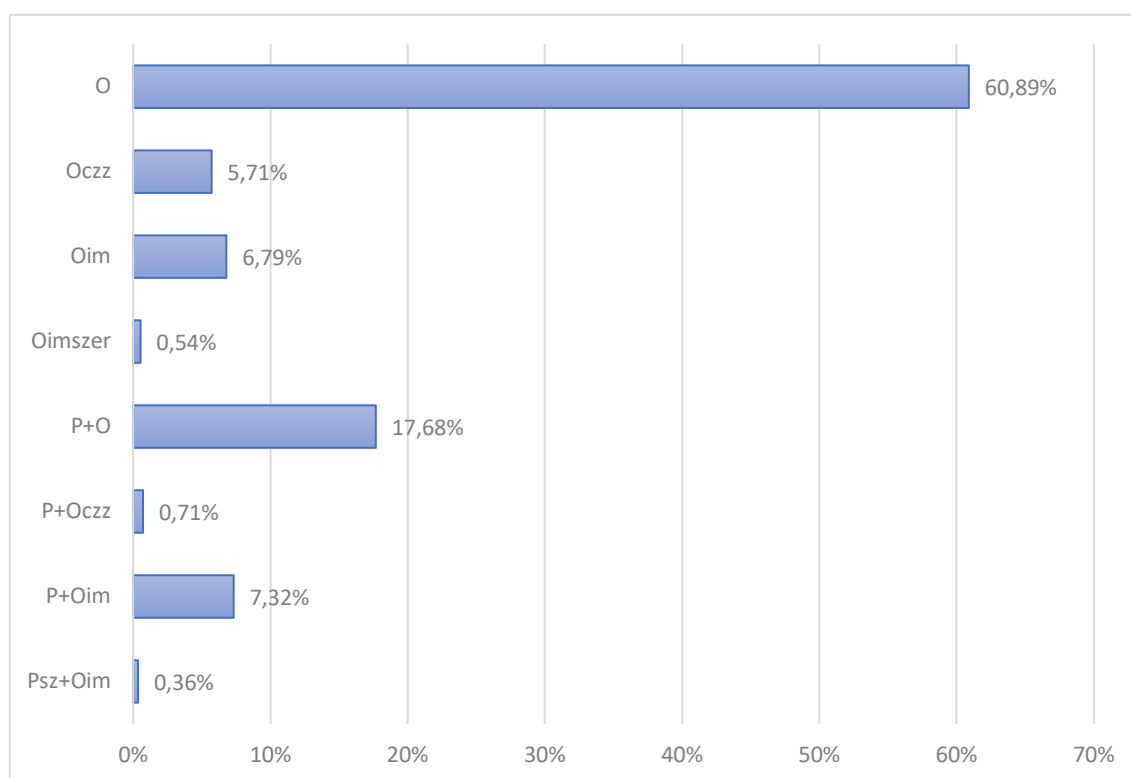
Pierwszą stanowią te zbudowane jedynie z orzeczenia – czasownikowe (O), czasownikowe złożone (Oczz), imienne (Oim), imienne szeregowo (Oimszer). Tego typu zdania pojedyncze nierozwinięte były formułowane przez dzieci zdecydowanie częściej.

Drugą stanowi połączenie podmiotu i orzeczenia w następujących konfiguracjach: podmiot+orzeczenie (P+O), podmiot szeregowy+orzeczenie (Psz+O), podmiot+orzeczenie czasownikowe złożone (P+Oczz), podmiot+orzeczenie imienne (P+Oim) oraz podmiot szeregowy+orzeczenie imienne (Psz+Oim)¹²⁵.

¹²⁴ M. Przetacznikowa (1963, s. 57) wskazuje, iż na tle struktury zdań oznajmujących najwyraźniej występują związki charakterystyczne także dla zdań innych typów.

¹²⁵ Odmienny sposób opisu stosuje E. Łuczyński. Por. Łuczyński 2019a, s. 123-125.

Wykres 13 Wypowiedzenia pojedyncze nierozwinięte



A. Orzeczenie proste

333 zdań składa się tylko z orzeczenia prostego. Podmiot jest uzupełniany na podstawie sytuacji, kontekstu lub konotowany przez końcówkę osobową czasownika. Orzeczenie natomiast występuje w formie stwierdzenia danego stanu rzeczy (Przetacznikowa 1963, s. 62), np.:

Badacz: *Co robi?*

Krzyś (3,5): [*Pije.*]

Badacz: *Czym się zajmuje, Heniu, logopeda?*

Henio (3,5): [*Bada.*]

Badacz: *Co robiliście nad morzem?*

Franek (3,4): [*Babiliśmy.*]

Warto zwrócić uwagę, iż Franek nie stosuje zaimka zwrotnego *się*¹²⁶. Dzieci miały bardzo duży problem z tworzeniem strony zwrotnej czasownika. Niekiedy stosowały ten zaimek nadmiarowo, np.:

Wojtek (3,9): [*I mogom się zapalować.*]

M. Zarębina (1980, s. 44) interpretuje brak zaimka zwrotnego *się* w czwartym roku życia jako nieporadność składniową, która jej zdaniem pojawia się w wypowiedziach wielokrotnie złożonych.

Odnutowano 3 użycia operatora presupozycji z orzeczeniem¹²⁷:

Łucja (3,0): [*Yy bawięam sem też.*]

Julek (3,10): [*Też nie wjem.*]

Marysia (3,10): [*Tyto nie mode.*]

Trzylatki używały także operatorów modyfikacji treściowej w konstrukcji z orzeczeniem – odnotowano 5 razy (4 razy użyto *chyba*¹²⁸), np.:

Miłosz (3,2): [*Bo psećes*¹²⁹ *kochamy.*]

Maks (3,10): [*Chyba bawięem się.*]

Natalia (3,11): [*Chyba dosztajom.*]

Posłużenie się wypowiedzeniem nierozwiniętym czasami było związane z niechęcią do prowadzenia rozmowy lub wstydem, który odczuwało dziecko w sytuacji komunikacyjnej, szczególnie na początku badania. Emocje trzylatków mają ogromny wpływ na ich składnię – zarówno te negatywne, jak i pozytywne. Dlatego osoba badająca zawsze rozpoczynała spotkanie z dziećmi od zabawy, stanowiło ją badanie lateralizacji, a dopiero później następowała właściwa rozmowa. Nie wszystkie dzieci udawało się

¹²⁶ Opuszczenie zaimka zwrotnego odnotowano w korpusie 17 razy. Ten błąd został popełniony przez 16 dzieci.

¹²⁷ *Też* służy do komunikowania relacji podobieństwa, utożsamienia, natomiast tylko pełni funkcję ograniczającą (Żak-Święcicka 1993, s. 123-124).

¹²⁸ *Chyba* wprowadza nacechowanie wypowiedzenia modalnością prawdopodobieństwa (Żak-Święcicka 1993, s. 124). Stanisław Jodłowski (1976, s. 109-110) twierdzi, iż stanowi „zaznaczenie stopnia wiedzy o rzeczywistości treści”.

¹²⁹ *Przecież* można interpretować jako: *sądzę, że wiesz - jeśli nie, mówię Ci/przypominam* (Żak-Święcicka 1993, s. 124)

jednak przekonać do przychylnego stosunku. Przedszkolaki używały wtedy orzeczeń zaprzeczonych np.:

Badacz: *Ala bardzo lubi przedszkole, bardzo lubi chodzić do przedszkola. A ty Oluś lubisz chodzić do przedszkola? Tak? A powiedz mi, co najbardziej lubisz w przedszkolu?*

Olek (3,2): [*Ńe wiem.*]

Nie wiem jako odpowiedź na pytanie pojawiło się w korpusie 118 razy. Wszystkich orzeczeń zaprzeczonych odnotowano 159. To 28% wszystkich wypowiedzi pojedynczych nierozwiniętych. M. Przetacznikowa (1963, s. 62). zwracała uwagę, iż u dzieci w szóstym roku życia te lakoniczne stwierdzenia także często występują.

Wyróżniono 92 zdania zbudowane według schematu P+O. Wiele spośród zdań pojedynczych nierozwiniętych posiadało podmiot wyrażony rzeczownikiem, np.:

Jagoda (3,10): [*Chyopjeś śe opażyu.*]

Alan (3,11): [*Kotek pije.*]

Wojtek (3,9): [*Leći tamolot.*]

W tej funkcji występowały także zaimki, np.:

Ignas (3,9): [*Bo ja¹³⁰ śe ģe bawje.*]

Mikołaj (3,1): [*Toś śyćy.*] (Ktoś krzyczy.)

Łucja (3,0): [*Ja lubim.*]

7 wypowiedzi posiada orzeczenie poprzedzone operatorem presupozycji, np.:

Michał (3,11): [*Ja tez mam.*]

Wojtuś (3,6): [*Ja teś śe bauem.*]

Ewa (3,5): [*Ja tylko mam...*] (wypowiedzenie niedokończone)

¹³⁰ Zdania z podmiotem zaimkowym *ja* notowano najczęściej. Por. Żak-Święcicka 1993, s. 60.

B. Orzeczenie imienne

Wypowiedzenia pojedyncze nierozwinięte zawierały także orzeczenia imienne. 34 zdania stanowiło orzeczenie (w tym 1 zaprzeczone), np.:

Ala (3,11): [*Jeśtem bajetńińcom.*]

Wojtek (3,9): [*Jes choly.*]

Krzyś (3,5): [*Doby jeś.*]

4 razy orzeczenie imienne wystąpiło z operatorem presupozycji:

Gabryś (3,10): [*Fczolaj tesz byuem.*]

Gabryś (3,10): [*Byuem tesz fpszczekolu.*]

Janinka (3,1): [*Byuam tyko u żatka.*]

39 zdań zbudowane jest według schematu P+Oim (w tym 1 zaprzeczone). Wiele z nich posiadało rzeczownik w funkcji orzecznika.

Leon (3,2): [*To jeś sklep.*]

14W: [*Marsal jes sazakjem.*]

Tymon (3,6): [*To jes film.*]

Odnotowano także operator modyfikacji treściowej:

Ewa (3,9): [*I to byuą chyba tencza.*]

Jedna dziewczynka użyła konstrukcji z operatorem presupozycji:

Janinka (3,1): [*A Helena, A Helena teś jeś blondynecka.*]

W funkcji orzecznika (zarówno w Oim, jak i w konstrukcji P+Oim) występował także często przymiotnik:

Gabryś (3,10): [*Bo jes mały.*]

Julian (3,6): [*Bo jes goroncy.*]

Miłosz (3,2): [*To byuś śmjerzne.*]

Odnotowano również orzeczniki okolicznikowe, np.:

Wojtek (3,11): [*I on jes fkatse.*]

Ala (3,9): [*A ja jestem Rzonsce.*]

Odnotowano również – 3 razy – orzeczenie imienne w postaci szeregowej (Oimszer):

Karol (3,11): [*Som żuute i żelone.*]

Hania (3,7): [*Jes szklane i pszeżrocyste.*]

2 razy oznaczono podmiot szeregowy:

Szymek (3,10): [*Byu wystemb i wystawjeńe.*] (w znaczeniu: Były występ i przedstawienie¹³¹.)

W wypowiedzi Szymka (3,10) obserwujemy niedostosowanie orzeczenia do wymagań podmiotu zbiorowego. W jednym przypadku orzeczenie zostało poprzedzone operatorem presupozycji:

Miłosz (3,2): [*Mama i tata tylko som.*]

C. Orzeczenie czasownikowe złożone

Przedszkolaki stosowały także orzeczenie czasownikowe złożone, wykorzystując czasowniki modalne, czyli te wykazujące możliwość lub konieczność wystąpienia czynności wyrażonej czasownikiem właściwym w bezokoliczniku. Strukturę Oczz oznaczono 31 razy (w tym 6 razy zaprzeczoną), np.:

Nel (3,10): [*Bo można śe popazyć.*]

Jędrek (3,6): [*I tseba pseplasać.*]

Łucja (3,0): [*Ńe modom dotować.*]

Zdania zbudowane według schematu P+Oczz odnotowano 4 razy, np.:

Emil (3,4): [*Musą iś lośise.*] (w znaczeniu: Muszą iść rodzice)

Kuba (3,10): [*Majyśa może wytūumać.*]¹³²

Ewa (3,5): [*To ja moge psecytać.*]

¹³¹ Można dokonać takiej interpretacji, ponieważ te dwa leksemy w umyśle dziecka nie występują jako synonimy.

¹³² Zastosowano zapis najbliższy realizacji dziecka.

Jednokrotnie dziecko wzmocniło przekaz, używając operatora modalnego:

Maciek (3,11): *[To musieliście pszeceż zamknoć.]*

3.4.2. Wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte

Zebrano 967 wypowiedzeń pojedynczych rozwiniętych oznajmujących. Ich tak liczna obecność to jedna z cech typowych dla języka mówionego (Pisarkowa 1975, s. 56). Podzielono je za M. Przetacznikową ze względu na stopień złożoności ich struktury na cztery kategorie:

Tabela 6 Klasyfikacja wypowiedzeń pojedynczych rozwiniętych M. Przetacznikowej

I stopień				
Orzeczenie (O) jest rozwinięte przy pomocy jednego określnika: dopełnienia (D) lub okolicznika (Ok) lub podmiot (P) za pomocą przydawki (Prz)				
OD	POD	OOK	POOk	PPrzO
II stopień				
orzeczenie jest rozwinięte za pomocą dwóch określników lub podmiot i orzeczenie określone za pomocą jednego				
PDOk		PODOk		PPrzOD PPrzOok
III stopień				
przynajmniej jeden z określników jest nadrzędnikiem innego lub rozwinięty jest podmiot i orzeczenie za pomocą dwóch określników				
PPrzODOk				
IV stopień				
orzeczenie jest rozwinięte za pomocą dwóch lub więcej dopełnień lub okoliczników				
OD ^{2 (n)}	POD ^{2 (n)}	DOK ^{2 (n)}	POOk ²⁽ⁿ⁾	

Źródło: Przetacznikowa (1963, s. 68-69)

Poniżej zaprezentowano dane dla każdego ze zidentyfikowanych schematów składniowych zdań pojedynczych, które zostały skonstruowane przez dzieci objęte badaniem. Utworzono 14 nowych struktur (oznaczono w tabeli *). Przeniesiono dwie ze stopnia III do IV ze względu na występowanie dwóch dopełnień w wypowiedzeniu

(oznaczono w tabeli **). Schematy O i PO zostały wprowadzone, aby wyodrębnić struktury z orzeczeniem imiennym, w których znajduje się przydawka do orzecznika.

Niestety, nie można porównać tych wyników ze schematami oznaczonymi przez M. Przetacznikową ze względu na inny sposób przeprowadzania badań. Wypowiedzi chłopca były notowane przez jego mamę¹³³, natomiast występujące w tym badaniu wypowiedzi dziecięce stanowią integralną część dialogu, prowadzonego z badaczem i rówieśnikami.

Tabela 7 Schematy składniowe zdań pojedynczych rozwiniętych

Schematy	Liczba	%
Stopień I	515	53,26%
O*	4	0,41%
OD	155	16,03%
OOk	125	12,93%
PO*	8	0,83%
POD	132	13,65%
POOk	74	7,65%
PPrzO	17	1,76%
Stopień II	130	13,44%
ODOk	68	7,03%
PODOk	45	4,65%
PPrzOD	8	0,83%
PPrzOOk	9	0,93%
Stopień III	116	12,00%
O(DPrz)	36	3,72%
O(DPrz)Ok	7	0,72%
O(OkPrz) *	6	0,62%
OD(OkPrz)	2	0,21%
PO(DPrz)	40	4,14%
PO(Dprz)Ok	14	1,45%
PO(OkPrz)	1	0,10%
POD(OkPrz) *	1	0,10%
PPrzO(DPrz) *	3	0,31%
PPrzOD(OkPrz) *	1	0,10%
PPrzODOk	5	0,52%

¹³³ Wypowiedzi dziecka były notowane w sytuacjach spontanicznych, ale także w czasie zabaw z dorosłymi i innymi dziećmi. Więcej: Przetacznikowa 1963, s. 40-41.

Stopień IV	206	21,30%
O(DPrz2(n))**	14	1,45%
O(DPrz2(n))Ok*	2	0,21%
O(OkPrz2(n))*	3	0,31%
OD2(n)	47	4,86%
OD2(n)Ok	12	1,24%
ODOk2(n)	7	0,72%
OOK2(n)	33	3,41%
PO(DPrz)Ok2(n)*	3	0,31%
PO(DPrz2(n))**	10	1,03%
PO(DPrz2(n))Ok*	2	0,21%
PO(OkPrz2(n))*	1	0,10%
POD2(n)	6	0,62%
POD2(n)Ok	26	2,69%
POD2(n)Ok2(n)	13	1,34%
PODOk2(n)*	1	0,10%
POOk2(n)	5	0,52%
PPrzO(DPrz2(n))*	15	1,55%
PPrzOD2(n)	1	0,10%
PPrzODOk2(n)*	2	0,21%
PPrzOOK2(n)*	1	0,10%

U dzieci trzylatków dominowały schematy I stopnia, stanowiły one prawie 54%. Najczęściej stosowanymi strukturami spośród wszystkich były te oparte na związku rzędu, które zawierały dopełnienie: OD - 16,3%, POD – 13,7%. Nieco rzadziej dzieci wykorzystywały struktury opierające się na związku przynależności i zawierające okolicznik: OOk – 13,3%, POk – 7,8%.

W stopniu II najczęstszym typem struktury było naturalnie połączenie ODOk i PODOk, stanowiące prawie 12%. Z kolei schematy z przydawką PPrzOD i PPrzOOK pojawiają się w tych strukturach wyjątkowo rzadko – poniżej 2%.

W schematach III stopnia dopełnienie najczęściej było rozbudowywane za pomocą przydawki O(DPrz) i PO(DPrz) – prawie 8% wszystkich zdań. Znacznie rzadziej używana była struktura O(DPrz)Ok oraz jej odpowiednik zawierający podmiot PO(DPrz)Ok – 2,5%.

W IV stopniu prawie 7,5% spośród wszystkich zdań pojedynczych rozwiniętych stanowiły schematy z przynajmniej podwojonymi dopełnieniami – OD2(n), POD2(n) – a prawie 3% te zawierające podwojone okoliczniki – OOk2(n), POOk2(n).

A. Dopełnienie

Dopełnienie jest kategorią, która stosunkowo wcześniej pojawia się w rozwoju językowym dzieci w dużej różnorodności, co jest związane z dynamicznym rozwojem słownictwa – nabywaniem rzeczowników. Dopełnienie:

„(...) uzupełnia treść czasownika, niekiedy przymiotnika, oznaczając przedmiot, którego dotyczy czynność, stan lub właściwość (...)”. (Labocha, Tutak 2005, s. 58.)

Wypowiedzenia pojedyncze były rozwijane poprzez **dopełnienia bliższe**, np.:

Ada (3,4): [*Chłopiedz gotuje zupe.*]

Michał (3,1): [*Ćóce ugryzę rak.*]

Janinka (3,1): [*Dali mleko.*]

Dzieci stosowały także **dopełnienia dalsze**, np.:

Jędrrek (3,6): [*Ja tez glam na sksypcach.*]

Łucja (3,0): [*Chłopćid daų taće.*]

Mikołaj (3,1): [*Bawiųem śe mamom.*]

Trzylatki realizowały także schematy o dwóch i większej liczbie dopełnień poprzez użycie struktur IV stopnia OD2(n), POD2(n), OD2(n)Ok, POD2(n)Ok, O(DPrz2(n))Ok, PO(DPrz2(n))Ok, PO(DPrz2(n))Ok2(n), POD2(n)Ok2(n), PPrzOD2(n), PPrzO(DPrz2(n)), O(DPrz2(n)), PO(DPrz2(n)), OD2(n)(OkPrz), np.:

Marysia (3,10): [*Bo żjobių sobie ksiwde.*]

Łucja (3,0): [*Leje mleto da totta.*]

Wojtek (3,11): [*Chłopćik poset kupidź z mamom mleko dla kota.*]

B. Okolicznik

Zastosowanie w wypowiedzeniu okolicznika umożliwia wyodrębnienie z pewnej całości myślowej sposobu przebiegu działania lub warunków w jakich ono przebiegało (Przetacznikowa 1963, s. 92).

Trzylatki wykorzystywały **okoliczniki miejsca** z wysoką częstotliwością. Określa on:

„(...) właściwości przestrzenne czynności lub stanu, mianowicie oznacza gdzie, którędy, skąd, dokąd, w której części przestrzeni istnieje lub rozwija się treść składnika określonego.” (Labocha, Tutak 2005, s. 60-61)

Dzieci używały zaimków wskazujących *tu, tam* w funkcji demonstratywnej:

Kasia (3,7): [*A tu pije kotka.*]

Mikołaj (3,1): [*Toś tam muwi.*]

Łucja (3,0): [*Tutaj byu.*]

Najczęściej jednak odnajdujemy okoliczniki miejsca w postaci wyrażen przyimkowych z rzeczownikiem, np.:

Ela (3,9): [*Mam chojinke w domu.*]

Henio (3,5): [*Babiuśe f kuchni.*]

Wojtek (3,11): [*Wyspuscamy go na dywan.*]

Bardzo często pojawiały się również **okoliczniki czasu** oznaczające *„(...) kiedy, odkąd, dokąd, w których częściach dłuższego okresu rozwija się treść określonego czasownika.”* (Labocha, Tutak 2005, s. 61)

Są one wyrażane poprzez przysłówki *już*, rzadziej *jeszcze*, np.:

Jagoda (3,10): [*Juś nie chce.*]

Agnieszka (3,4): [*Jesce, jesce jeś jeź duzy.*]

Szymek (3,10): [*Ymmm, jestem stalsy jus.*]

Gabrys (3,10): [*Bo jes jeszcze mały.*]

Odnotowano także inne przysłówki, które lokalizowały dane zjawisko, wydarzenie w porze dnia, dniu tygodnia, miesiącu, ale także wyrażenia przyimkowe wskazujące następstwo czasowe¹³⁴. Niżej wymieniono tylko te najczęstsze frekwencyjnie, np.:

Agnieszka (3,4): [*A telas śe opazyu.*]

Łucja (3,0): [*Puźńej suopćik lobiu.*]

Kalinka (3,6): [*Potem chuopćyk ucieśiu śe.*]

Kuba (3,10): [*Fceśńej ěe powjedźauem.*]

Miłosz (3,2): [*A ja zafse ěe śikam.*] (A ja nigdy nie sikam.)

Ignas (3,9): [*Hmm...nigdy ěe byuo źimy.*]

Agnieszka (3,4): [*Ja tes casem wořam.*]

Ignas (3,9): [*A ja jutlo lepiuem duřom kule y śńegu.*] (Kiedyś lepiłem dużą kulę ze śniegu.)

Adrianka (3,8): [*Jutro jutro jutro byua ańouki.*] (Wczoraj byliśmy aniołkami.)

Gabrys (3,10): [*Moge powje... powie powiem innym razem.*]

Hania (3,7): [*My jedźemy w ěedźele.*]

Mikołaj (3,1): [*Śom ta...¹³⁵śq dźiśaj tařuźe.*] (Dzisiaj są kałuże.)

Ignas (3,9): [*A ja śe ulodźiuem mm yy m f śelpńiu.*]

Karol (3,11): [*A po po zajeńcach bende śe bawiu.*]

Dla niektórych dzieci kategorie czasowe, którymi się posługują, nie są jasne, co obrazują wypowiedzi Miłosza, Ignasia i Adrianki.

Okoliczniki sposobu charakteryzują specyficzne cechy czynności, czyli to

¹³⁴ Por. z danymi prezentowanymi przez M. Żak-Święcicką (1993, s. 126).

¹³⁵ W zebranych wypowiedziach w ten sposób notowano, gdy dziecko rozpoczynało budowanie konstrukcji i dokonywało poprawki. Zapis ten został zastosowany konsekwentnie, niezależnie od tego, czy dana poprawka wystąpiła na początku budowanej wypowiedzi, czy (także w wypadku wypowiedzeń złożonych i wielokrotnie złożonych) w jej dalszych częściach. Nie uznawano więc, że jest to wypowiedź niedokończona, ponieważ dziecko dokończyło tę myśl, dokonując przeformułowania jej.

„(...) w jaki sposób czynność, stan lub właściwość składnika określanego są, były lub będą realizowane”. (Labocha, Tutak 2005, s. 61)

Odnotowano dwie formy okoliczników sposobu. Pierwszą stanowił zaimek przysłówny – *tak*, np.:

Ada (3,4): [*Bo chce tak.*]

Szymek (3,10): [*Bo opazył się tak.*]

Karol (3,11): [*Bo tak chciałem.*]

Druga to właściwe przysłówki sposobu, np.:

Ala (3,11): [*Pojem ci na ucho.*]

Franciszek (3,9): [*Bo jadą ała szytko.*]

Ela (3,9): [*A ja jeżuam na fankach.*]

Ewa (3,9): [*Ja chce ja chce się pszebradź za smoka.*]

Okolicznik stopnia i miary określa właściwość, czynność lub stan „(...) z punktu widzenia ilości, szerokości, głębokości, powierzchni, objętości, rozciągłości w czasie i przestrzeni, natężenia, intensywności (...)” (Labocha, Tutak 2005, s. 62)

W dziecięcych wypowiedziach odnajdujemy okoliczniki tego typu wyrażone ogólnie (nie w postaci liczbowej), które zawierają w sobie miarę natężenia danej cechy, np.:

Franciszek (3,9): [*Ja jestem bardzo wysoki.*]

Julek (3,10): [*Bo słońce jest bardzo gorące.*]

Magda (3,7): [*Bo jest mało śniegu.*]

Ewa (3,9): [*Tylko troszka urosła.*]

Okolicznik celu określa: „(...) stan, który zostanie osiągnięty za pomocą czynności, stanu lub właściwości, będących treścią składnika określanego.” (Labocha, Tutak 2005, s. 64)

Natomiast **okolicznik przyczyny**:

„(...) określa okoliczności, wbrew którym czynność, stan lub właściwość, będące treścią składnika określanego, zostaną zrealizowane.” (Labocha, Tutak 2005, s. 64)

Te dwa typy okoliczników występują najrzadziej w języku trzylatków i dokonanie ich różnicowania od innych jest niezwykle trudne. M. Przetacznikowa (1963, s. 104-105) wykazuje, że z samej wypowiedzi dziecka nie wynika, czy dziecko ujmuje działanie z punktu widzenia celu, czy też dokonuje określenia czysto przestrzennego. Podobnie skomplikowane są dociekania na płaszczyźnie językowej czy trzylatek rozumie już związek przyczynowy zachodzący między czynnością, stanem a warunkiem ich istnienia, np.:

Juliusz (3,2): [*Ide ide do fseskola.*]¹³⁶

Janinka (3,1): [*Pośli na spaśelek.*]

Szczepan (3,6): [*Bo nie ćaą će ublejać do peśćkola.*]

Michał (3,11): [*Idom do domu.*]

Odnaleziono jeden okolicznik celu i jeden okolicznik przyczyny¹³⁷, które można do tych kategorii zaliczyć i nie budzi to żadnych wątpliwości:

Henio (3,5): [*Byuem u pañi Maugośi na lodach.*]

Alicja (3,9): [*I po plostu ten dźidžuś ćesyu śe s tego powodu.*]

Dzieci konstruowały także **wypowiedzenia z dwoma (i więcej) okolicznikami**, używając następujących schematów: OOk2(n), POOk2(n), PPrzOOk2(n), O(OkPrz2(n)), PO(OkPrz2(n)), PO(DPrz2(n))Ok2(n), ODOk2(n), PODOk2(n), PO(DPrz)Ok2(n), PPrzODOk2(n), POD2(n)Ok2(n).

Niekiedy trzylatki zestawiały w obrębie jednej struktury te same typy okoliczników, np.:

Henio (3,5): [*A a do nas tes psychodzm kouo domu kotki.*]

¹³⁶ Zastosowany zapis półfonetyczny w wielu przypadkach ogranicza się do zapisu najbliższej możliwej realizacji dźwięku jaki mógł być zastosowany przez badaczkę. Juliusz grupę spółgłoskową [prz] upraszcza i wymawia jako dźwięk zniekształcony wargowo zębowy, który jest zbliżony brzmieniem do grupy spółgłoskowej [fs].

¹³⁷ M. Żak-Święcicka (1993, s. 111) zwracała uwagę, iż wypowiedzenia z okolicznikiem przyczyny pojawiają się bardzo rzadko w mowie dzieci sześć- i siedmioletnich.

Alicja (3,9): *[Ale telas jus ñe mam.]*

Wojtek (3,11): *[No potchodzi do rustra do safki.]*

Janinka (3,1): *[A Helenke można poguaskać teś tak pomalutku.]*

Zazwyczaj w wypowiedzeniach pojedynczych rozwiniętych pojawiają się jednak użycia dwóch różnych okoliczników. Często zestawiane są okoliczniki czasu i miejsca, ale występują także inne połączenia. Użycia takie pozwalają dzieciom precyzyjniej określić warunki działania lub stan, o którym opowiadają, np.:

Janinka (3,1): *[A potem już byli w domku.]*

Ada (3,4): *[A my kjedyś pojechaliśmy nat moze].*

Ignas (3,9): *[A z Olom jutlo idźeliśmy na lody.]*

M. Przetacznikowa (1963, 109) dostrzega, iż szyk tych wypowiedzeń jest szczególny – nie można określić go nieprawidłowym, ale dzieci nie organizują myśli w całość strukturalną i dołączają jedynie do siebie poszczególne elementy. Badaczka interpretuje je jako pozostałości struktur szeregowych. Tego typu szyk obserwujemy w wypowiedziach Henia, Wojtka i Ignasia.

C. Przydawka

Dzieci stosowały także określenia rzeczownika w formie przydawki.

Analiza wypowiedzeń trzylatków ujawnia, iż dzieci stosują przydawki najczęściej przy dopełnieniu – w schematach O(DPrz), PO(DPrz), PPrzO(DPrz), O(DPrz)Ok, PO(DPrz)Ok, O(DPrz2(n))Ok, PO(DPrz2(n))Ok, PO(DPrz2(n))Ok2(n), PO(DPrz)Ok2(n), PPrzO(DPrz2(n)), O(DPrz2(n)), PO(DPrz2(n)). Stanowią one 13% ze wszystkich zdań pojedynczych rozwiniętych, np.:

Wojtuś (3,6): *[A ja mam śchowanego didiuśa.]*

Alicja (3,9): *[A my mamy takje oblaśki.]*

Szczepan (3,6): *[I ñe można dotikać golonćego galnka.]*

Janinka (3,1): *[Ma żuŷte... ma żuŷtom bluske i glanatowe spjodñe.]*

Okolicznik z przydawką jest realizowany w schematach POD(OkPrz), OD(OkPrz), O(OkPrz), PO(OkPrz), PPrzO(OkPrz), PPrzOD(OkPrz), O(OkPrz2(n)), PO(OkPrz2(n)), OD2(n)(OkPrz) i stanowi jedynie 2% wszystkich zdań, np.:

Julek (3,10): *[Chce iść do nowej szkoły.]*

Karol (3,11): *[Bym się z nim bawił w moim pokoju.]*

Miłosz (3,2): *[No ja już śpię w białym innym ubranku nowym.]*

Podmiot określony przydawką występuje w następujących schematach PPrzO, PPrzOOk, PPrzOD, PPrzO(DPrz), PPrzO(OkPrz), PPrzODOk, PPrzOD(OkPrz), PPrzOOk2(n), PPrzODOk2(n), PPrzOD2(n), PPrzO(DPrz2(n)) - to 5% wypowiedzi, np.:

Asia (3,4): *[Moja mama mała.]*

Mikołaj (3,1): *[To jest taki klep.]* (sklep)

Magda (3,7): *[Po fedy jakże wilk psuje się w nocy.]*

W tej funkcji najczęściej występowały zaimki dzierżawcze wskazujące na przynależność czegoś lub kogoś do danej osoby.

W wypowiedziach dziecięcych można wyróżnić następujące rodzaje przydawek:

- przymiotna, np.:

Jędrzek (3,6): *[No bo kłiatki są bardzo ładne.]*

Julian (3,6): *[A mój Witek też chodzi do zielonego.]*

Rafał (3,11): *[I rozsarpywałiii i smok rozsarpywał tego ryceza.]*

- rzeczowna w związku zgody, np.:

Gabrys (3,10): *[Bo... bo pani Ilenka mi tak podzędzała, pani Ilenka.]*

Henio (3,5): *[Byłem u pani Małgośi na lodach.]*

Olek (3,2): *[Długa pani się nazywa pani Aśa.]*

- przymiownikowa, np.:

Wojtek (3,11): *[A w jednej sali jest lego dupło także dla bobasuf.]*

Wojtek (3,11): [*Chłopćik poset z mamom kupić mleko dla kota.*]

Alicja (3,9): [*Mamo, mas coź dla mnie do pića?*]

D. Orzecznik

Trzylatki budowały wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte, używając orzeczeń imiennych. Są to jedne z częstszych konstrukcji występujących od 3 roku życia, na co uwagę zwracała już M. Przetacznikowa (1963, s. 117) – stanowią one ponad 10% schematów zdania pojedynczego. Służą identyfikowaniu przedmiotów, osób i określaniu ich cech, funkcji.

Dzieci wykorzystywały schemat *to jest x*, w którym podmiotem jest zaimek wskazujący, natomiast orzecznik podaje nazwę.

Julian (3,10): [*No to jes takje pjańino calne.*]

Alicja (3,9): [*To jest taki fajny plusak.*]

Wojtuś (3,6): [*To ten koleka muj.*]

Pełnią one funkcje definicyjne, podobnie jak te, w których podmiot został wyrażony rzeczownikiem, np.:

Maciek (3,11): [*Plej mobil to szom takje figulki.*]

Pojawiały się także orzeczniki, które pełniły funkcję charakteryzującą, np.:

Jędrrek (3,6): [*No bo kfjatki som baldzo uadne.*]

Ewa (3,5): [*Po ta rzabawa jest tuńejsza.*]

Franciszek (3,9): [*Ja jestem baldzo wysoki.*]

E. Związki szeregowie

Dzieci często (powyżej 5% z wszystkich zdań pojedynczych rozwiniętych) w wypowiedzeniach pojedynczych rozwiniętych stosowały szeregi, czyli zespoły składników połączone stosunkiem współrzędnym. Mogą łączyć się one ze sobą

bezpójnikowo lub za pomocą spójników parataktycznych¹³⁸ (Labocha, Tutak 2005, s. 34-35). Stosowanie szeregów M. Przetacznikowa (1963, s. 133) traktuje jako ogniwo pośrednie między zdaniem pojedynczym i złożonym. Są one niezwykle ważne w rozwoju językowym, ponieważ umożliwiają dziecku rozwijanie zawartości myślowych poprzez wyliczenia. Trzylatki szczególnie często dokonywały takiej enumeracji na zasadzie łącznej lub przeciwstawnej.

Tylko jedno dziecko, dokonując wyliczeń, posłużyło się **szeregiem łącznym**, połączonym bezpójnikowo:

Ala (3,11): *[Ja lubje kukafkowe, śmjetankowe.]*

Odnaleziono liczne struktury łączne, posiadające połączenie niejednorodne – bezpójnikowe i ze spójnikiem *i*, np.:

Olek (3,2): *[Ja kjedyś wezme capke, kaptule i palasol.]*

Kalinka (3,6): *[Ja ja chće kawowe, tłuskafkowe i malinowe.]*

Ala (3,9): *[Mam spudńiczke rużowom, żelone bućiki i rużowe skarpetki, i czarne jeszcze tutaj.]*

Szymon (3,6): *[A ja, a ja, a ja malowałem na fyskje kololy: na ćelwony, na zuųty i na celwony, i na pink¹³⁹, i jesce na ćelwony, i na zuųty.]*

Do częstych frekwencyjnie szeregów możemy także zaliczyć łączne, połączone spójnikiem *i*, np.:

Alicja (3,9): *[A ja jubje najbaldżej jużowy i bjaųy.]*

Kuba (3,10): *[Ja mam tate i mame.]*

Asia (3,4): *[Uobjąam ogųomne kokaųdy zuųote dla mamy i taty i Gześa i bapći.]*

Odnotowano tylko jedną strukturę łączną ze spójnikiem *ani*:

Miłosz (3,2): *[A ja nie mam w domu kotka ańi psa.]*

¹³⁸ Janusz Strutyński (2002, s. 299) na podstawie sposobu zespolenia składników wyodrębnia szereg luźny (bezpójnikowe, w których składnikiem zespolenia jest pauza lub intonacja) i ścisły (połączony spójnikami współrzędności).

¹³⁹ Sporadycznie dzieci posługiwały się nazwami kolorów w języku angielskim, natomiast nie wynika to z pochodzenia z rodzin dwujęzycznych.

Trzylatki budowały także **szeregi przeciwstawne**, porównując w ten sposób przedmioty, zjawiska, sposoby i warunki działania. Najczęściej wykorzystywały spójnik *tylko*, np.:

Franek (3,11): [*No bo ona nie można się tśyma, tylko lekko.*]

Magda (3,7): [*Nie lubi iść do pseekola, tylko do skouy.*]

Jagódka (3,10): [*Tylko że ja mam e nie nie kololowe, tylko same różowe pomponiki.*]

Rzadziej dzieci sięgały po spójnik przeciwstawny *a*, np.:

Janinka (3,1): [*Fćolaj byuam u żatka, a nie f pśeşkolu.*] (w znaczeniu: Wczoraj byłam u dziadka, a nie w przedszkolu.)

Karol (3,11): [*Z bapćom robje szalotke z japkjem, a z mamom naleśniki.*]

Asia (3,4): [*Dlatego że one majom zemby, a maue nie.*]

Odnotowano tylko jedno użycie *ale*, np.:

Daria (3,9): [*No bo mamy duzo psuf, ale psytulanki.*]

Odnotowano jeden **szereg rozłączny**, ze spójnikiem *albo*:

Ignas (3,9): [*Chyba tlafileşmy na jakiegoş kamyka dużego abo na mauego.*]

Odnaleziono także dwie struktury bezspójnikowe, które reprezentują **szeregi włączne**, ponieważ dzieci dokonują doprecyzowania elementu ogólnego szczegółami¹⁴⁰.

Ewa (3,5): [*A ja a ja mam w brzuszku...a mama ma w brzuszku dżidżuśa blaćiska.*]¹⁴¹

Szymon (3,6): [*A ja kjedyş potkauem, ja kjedyş potkauem bapće, mojom bapće Kłyşe.*]

Nie zaobserwowano użycia szeregów wynikowych ani takich o charakterze do nich zbliżonym.

¹⁴⁰ J. Strutyński (2002, s. 300) pisał: „(...) treść drugiego składnika włącza się w zakres treści pierwszego, stanowiąc jego wyjaśnienie.”

¹⁴¹ Choć w wypowiedziach niektórych dzieci pojawiają się już głoski dźwiękowe, to niekiedy wciąż są zastępowane zębowymi i z tego wynika niekonsekwencja w zaprezentowanym zapisie.

F. Poprawki

W obrębie wypowiedzi pojedynczych dochodziło do poprawek. Dzieci dokonywały korekty swoich wypowiedzi, na bieżąco je formułując. Owe poprawki dotyczyły najczęściej korekty błędów, np.:

Jagoda (3,10): [*Bo a~~u~~to może je psej~~e~~d~~z~~e psejechać.*]

Alan (3,11): [*I mam nowy... nowe klocki.*]

Janinka (3,1): [*Ma żu~~u~~te... ma żu~~u~~tą bluske i glanatowe spjod~~h~~ne.*]

Dzieci stosowały poprawki także aby dokonać wyboru precyzyjniejszego środka językowego do opisu, np.:

Miłosz (3,2): [*Bo ja moge pośikać lu...pseścerad~~u~~o.*] (łóżko/prześcieradło)

Ewa (3,5): [*Da~~u~~a mu mama pl...y bandasz.*] (plaster/bandaż)

Jędrak (3,6): [*Dziśaj¹⁴² beńdze toncelt u w sa... w psectolu.*] (w sali/w przedszkolu)

Wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte były poprawiane sześć razy częściej w stosunku do wypowiedzi nierozwiniętych.

3.5. Wypowiedzenia złożone

Znaczną grupę stanowią także wypowiedzenia złożone. Warto zwrócić uwagę, iż w badaniu wypowiedzi dzieci były nagrywane dyktafonem, a badaczka starała się najwierniej zidentyfikować granice wypowiedzenia złożonego. Jak podkreślają jednak badacze:

„W języku mówionym ustalenie granic wypowiedzenia złożonego jest utrudnione, a często i niewykonalne, ze względu na bardziej rozluźnioną budowę syntaktyczną wypowiedzi mówionej oraz z braku wyrazistych sygnałów odgraniczających poszczególne segmenty składowe.” (Labocha, Tutak 2005, s. 73)

W opracowywaniu materiału i klasyfikacji wypowiedzi pojawiły się pewne trudności. Nie dotyczą one jednak wielu wypowiedzi, więc nie wpływają w sposób znaczący

¹⁴² Jędrak w swojej wypowiedzi myli linearną kolejność zdarzeń – pomyłka w tym wypadku dotyczy sekwencji czasowej wczoraj/dzisiaj.

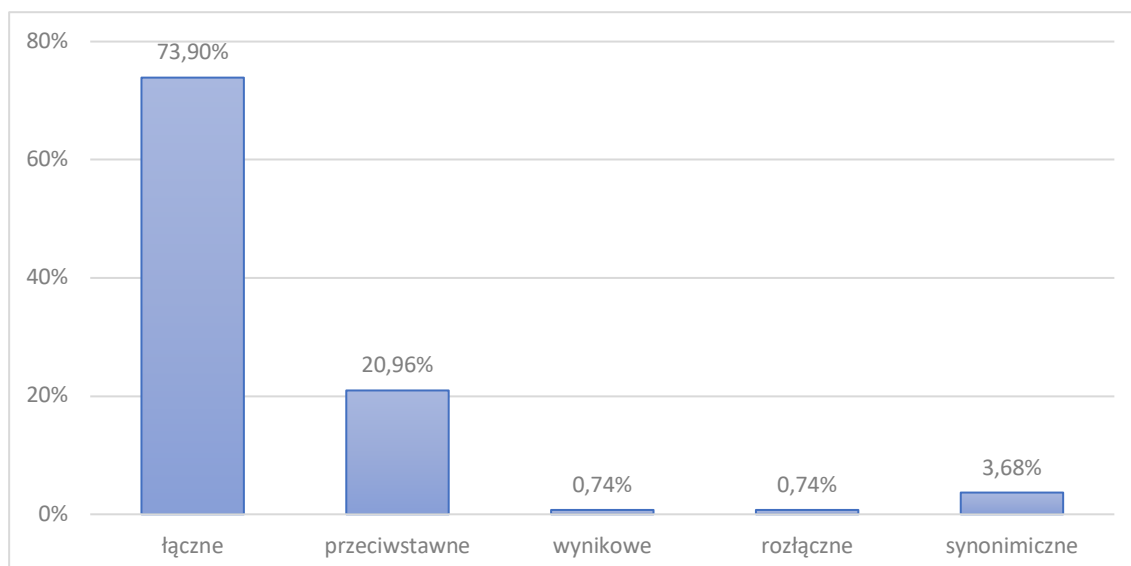
na prawdziwość przedstawionych danych. Zostały przywołane w niżej wymienionych przykładach, by zasygnalizować swą obecność w zebranym korpusie.

Wśród zdań dwukrotnie złożonych uwidoczniła się przewaga zdań złożonych współrzędnie. W analizowanym materiale znajduje się ich 272. Zdania złożone podrzędnie wystąpiły 215 razy. Zastosowanie parataksy w wypowiedziach trzylatków jest o 28% częstsze niż zastosowanie hipotaksy. Jest to zjawisko opisane jako typowe dla mówionej odmiany języka (Pisarkowa 1975, s. 88). Jednocześnie należy przytoczyć wyniki badań M. Przetacznikowej, według której stosunek tych wypowiedzeń w czwartym roku życia wyrównuje się, natomiast w kolejnych latach życia obserwowana była już przewaga wypowiedzeń współrzędnie złożonych¹⁴³.

3.5.1. Wypowiedzenia złożone współrzędnie

W zebranym materiale odnotowano następujące rodzaje zdań złożonych współrzędnie: łączne – 201, przeciwstawne – 57, wynikowe – 2, rozłączne – 2, synonimiczne – 10. Rozkład procentowy tych wypowiedzeń przedstawia się w sposób następujący:

Wykres 14 Wypowiedzenia złożone współrzędnie



¹⁴³ Por. do tabeli z rodzajami wypowiedzeń złożonych w mowie chłopca od 1,6 – 6 roku życia w: Przetacznikowa 1963, s. 140.

A. Łączne

Wypowiedzenia łączne są najczęściej stosowanym typem spośród współrzędnie złożonych – 74%. Nie jest to zaskakujące, ponieważ w procesie nabywania składni to one są przyswajane jako pierwsze¹⁴⁴. Odnotowano 201 takich wypowiedzi, wśród których możemy wyróżnić: te złożone z dwóch zdań oraz te zbudowane z równoważnika i zdania. Ten typ wypowiedzenia nie wymaga wydobycia zależności logicznej między zdaniami.

Dziecko wyraża za ich pomocą dwie autonomiczne treści myślowe, które są jednak ze sobą **luźno powiązane w jego świadomości elementem wspólnym, podobnym lub uzupełniającym** (Przetacznikowa 1963, s. 151), np.:

Ala (3,11): *[A ta sukienka jeś bajetńczy i moje buty na poje som bajetńczy.]*

Szymek (3,10): *[Bo Wiktola Kilala tes bije i mnie bije.]*

Badacz: *Maksiu, a dlaczego pani Basia jest fajniejsza?*

Maks (3,10): *[Bo hmmm lubje (ją) i lubje że jeśće z dżekami bawić.]*¹⁴⁵

Warto zauważyć, iż wyżej cytowane wypowiedzenia złożone mają charakter porównawczy. Dzieci dokonują porównania, stwierdzając podobieństwo. Ich pojawienie się w rozwoju syntaktycznym świadczy zdaniem M. Przetacznikowej (1963, s. 148) o tworzeniu się w umyśle pojęć ogólnych – dziecko potrafi wyodrębnić wspólne cechy. Niekiedy tożsamość treści podlegających porównaniu zostaje podkreślona poprzez przysłówki *też*, tak jak w wypowiedzi Szymka.

Owym powiązaniem zdań może być **równoczesność zjawisk**, ujmowana nie tyle w kategoriach czasowych czy przestrzennych, ale istniejąca w świadomości mówiącego, np.:

Adaś (3,11): *[Bjegamy i salejemy.]*

Szymon (3,6): *[Bo tedy, bo ja, bo ja że boje takiej zimnej i że ćsense.]*

Gabrys (3,10): *[Gaszom pożally i i zdejmują kotki z drzew.]*

¹⁴⁴ M. Zarębina (1965, s. 63-64) w zakresie zdań współrzędnie złożonych wykazuje następującą kolejność pojawiania się w mowie dziecka: łączne (w wieku 1,6), przeciwstawne (1,10), wnioskowe (tylko bezspójnikowe - 1,10), rozłączne (nie pojawił się do wieku 2,3).

¹⁴⁵ Powtarzanie identycznych orzeczeń w mowie dzieci sześć-, siedmioletnich odnotowała M. Żak-Święcicka (1993, s. 135)

Współlistnienie zjawisk wyrażane poprzez wypowiedzenia łączne może stanowić również **następstwo czasowe wyrażone domyślnie** (Przetacznikowa 1963, s. 146; Grzegorzczkowska 2012, s. 102), np.:

Szymon (3,6): [*Bo ona je zupa i do śatki i mi dała na kolację.*]

Szczepan (3,6): [*Chłopiec ma śsima samolot i żuća ko.*]

Daria (3,9): [*A j a ja, a ja uapje koudle i ide z koudlom.*]

Często **następstwo wydarzeń jest podkreślane za pomocą przysłówków** (Żak-Święcicka 1993, s. 133; Grzegorzczkowska 2012, s. 102) *potem, później*, np.:

Łucja (3,0): [*Dotuje śem dalet, puźnej¹⁴⁶ opaźi.*] (Gotuje się (zupa), później oparzył się.)

Jagódka (3,10): [*E e hm wużyu do zupy e palca i potem ym mama jemu e robiu coś na palcu.*]

Ala (3,11): [*I jała kotku yy mjeko i potem koteg jad mjeko.*]

Jagoda i Ala powtarzają te same składniki wyrazowe, które w tym wypadku pełnią funkcję nawiązującą. Zdaniem M. Przetacznikowej (1963, s. 146) prawdopodobnie ten zabieg ułatwia dzieciom utrzymanie w polu uwagi treści, którą chcą przedstawić. Sądzi ona, iż dziecko nabywa kompetencje do tworzenia związków szeregowych z wiekiem i to nimi w późniejszym czasie zastępuje te powtórzenia.

Warto także poddać analizie sposób nawiązania między treścią poszczególnych zdań. M. Przetacznikowa (1963, s. 150) wyróżnia trzy typy zespolenia:

- bezpośredni, **za pomocą zaimka** zastępujący element znaczeniowy, który był zawarty w poprzednim zdaniu, np.:

Marysia (3,10): [*Chopcyg mjał samojot i puscał do.*]

Franciszek (3,9): [*On wyset sam i puścił go f powjetse.*]

Tymon (3,6): [*Ze budował samolot i zbudował go.*]

- bezpośredni, poprzez **dołączenie do tego samego podmiotu** nowej zawartości myślowej, np:

¹⁴⁶ Poprawka.

Jagódka (3,10): [*I chuopczyk y y y pobjek na polko iiii i nie muk zuapać samolota.*]

Wojtek (3,11): [*I fcoraj tata podlewaū auto, myū sybe s psodu.*]

- pośredni i **luźny**, w którym zdanie kolejne ma charakter syntaktycznie autonomiczny, np.:

Ewa (3,5): [*A ja tu mam bube i mama mi daūa plaštelek.*]

Szymon (3,6): [*Ale ale tata już mi, a ja... mi tata... mi kuadaū po wode i juś mi byūo lepiej od lazū.*]

Kuba (3,10): [*Bo tam jeżdżou aūta i mogū lozjechać.*]

Najczęściej (146 z 201) zdania składowe były **połączone spójnikiem i**, np.:

Adaś (3,11): [*Pujdzemy do pseckola i beūdzemy jeś.*]

Dawid (3,8): [*Ale w ogule, ale w ogule pjolun moūe udeūyć f palaśol i moūe ſe Źniścić.*]

Alan (3,11): [*On jeūdzi do nasego petskola i dawa nam jedzeūe.*]

Łączenie zdań spójnikiem *i* bywa nadużywane do wyrażania relacji hipotaktycznych lub innych parataktycznych niż relacja łączna, np.:

Hania (3,7): [*No bo jeś ćepūo i (zamiast więc) moūna ſe kompać.*]

Małgorzata Świąćicka (1997, s. 239-240), analizując materiał językowy dzieci w wieku sześciu i siedmiu lat, obserwuje tę samą tendencję do posługiwania się wypowiedziami łącznymi. Wypowiedzenia składowe są także w tym wieku spajane bezspójnikowo lub uniwersalnym *i*, natomiast treść, formy gramatyczne czy następstwo czynności nie mają szczególnego znaczenia. W niniejszej rozprawie tego typu wypowiedzenia były klasyfikowane jako łączne¹⁴⁷. M. Przetacznikowa (1963, s. 152, 162) postępowała odmiennie. Wydaje się, że taka klasyfikacja może być nadużyciem, ponieważ dokonujemy interpretacji wypowiedzenia dziecka, które nie ma w pełni ukształtowanej kompetencji składniowej i myślenia indukcyjnego. Widzi zależność pomiędzy faktem, że jest ciepło oraz tym, że można się kąpać i ta zależność zostaje wyrażona zdaniem łącznym, ponieważ nie potrafi skonstruować zdania wynikowego lub z jego utworzenia rezygnuje. M. Przetacznikowa twierdzi, że istota związku wynikowego zawarta jest

¹⁴⁷ Tak postępowała także M. Zarębina (1980, s. 71) notując tego typu wypowiedzenia w 6 roku życia.

w treści zdań składowych, ale nie wiemy przecież, czy ta zależność – implikacja – istnieje w umyśle dziecka, czy jest jedynie naszą nadinterpretacją.

25 wypowiedzeń było **połączone spójnikiem a**, np.:

Karol (3,11): [*A ta dżefcyńka nalała kotku mleczko, a potem jusz piu.*]

Jagoda (3,10): [*Dżefcyńka kupuje mleko, a tutaj dżefcińka ńeśe mleko do domu.*]

Badacz: *Tak, one idą do domu. Kto niesie mleczko?*

Antek (3,1): [*Dżefcyńka, a telaz mu po plostu telas mu nalewa kotkowi.*]

M. Przetacznikowa (1963, s. 151) wykazuje, iż ten spójnik jest silniej nawiązujący niż *i*. *I* jest jednak prymarne, bo notowane już pod koniec drugiego roku życia. *A* pojawia się w drugiej połowie trzeciego roku życia jako spójnik łączny (Przetacznikowa 1963, s. 148). Dzieci stosowały ten spójnik opowiadając treść historyjki obrazkowej. Używały go do wyliczania następujących po sobie wydarzeń¹⁴⁸.

Odnutowano także takie wypowiedzenia, w których spójnik *i* został zastąpiony *a*, np.:

Szczepan (3,6): [*Chyopjec ćyma kartke, a a chyopjedz daje taće.*]

Wśród wypowiedzi dziecięcych pojawiły się także **połączenia bezspójnikowe**. Odnutowano ich 29, np.:

Dawid (3,8): [*A jeśće jeś stolm, pśypomńauem śobje.*]

Alan (3,11): [*I dżefcyńka daay, tu lobiya coś...*] (wypowiedź niedokończona)

Łucja (3,0): [*Dotuje śem, dalet pufńej opaży.*]

Czynniki prozodyczne tych wypowiedzi przemawiają, aby zakwalifikować je do wypowiedzeń łącznych¹⁴⁹.

¹⁴⁸ S. Jodłowski zaznacza, iż spójnik *a* w wypowiedzeniach łącznych ma znaczenie synonimiczne do spójnika *i*, a także: „(...) symbolizuje on w takim zastosowaniu kontynuację wyliczania szczegółów opisu.” (Jodłowski 1976, s. 192)

¹⁴⁹ Niezwykle trudno jest rozstrzygnąć, czy dane wypowiedzenie należy zaliczyć do bezspójnikowych, czy też zakwalifikować jako równoważnik zdania samodzielny i wypowiedzenie pojedyncze. Badacz obserwował użycia w wypowiedziach swojej trzyletniej córki, które wyrażały relację hipotaktyczną, np.:
Badacz: *Wszyscy jedziemy na wakacje.*

Odnaleziono także wśród tego typu wypowiedzi te najprawdopodobniej **wyrażające relację hipotaktyczną**¹⁵⁰, np.:

Ala (3,11): *[A maś wjencej Wajane, tam jeś chopak.]*

Alan (3,11): *[Bawi śe... ě bawi śe, on ma maųe jesce nuski.]*

Pojawiło się jedno użycie spójnika **też**:

Tola (3,8): *[Ja jubje sinki, teś casami takjego miśa lubje.]*

B. Przeciwstawne

Drugą liczną grupę wśród wypowiedzi o charakterze współrzędnie złożonym stanowią wypowiedzenia przeciwstawne (56). Dzięki ich użyciu możemy zaobserwować, czy dziecko, zestawiając myślowo ze sobą dwa zjawiska, dostrzega elementy różnicujące (Przetacznikowa 1963, s. 151).

Przeciwstawienie to może dotyczyć¹⁵¹:

- **przestrzeni:**

Adrianka (3,8): *[A ja tes ě mam zadnego zwjerzontka, ale mam w Burowje.]*

Badacz: *A dziewczyny, chciałybyście na wakacje pojechać z rodzicami?*

Jagódka (3,10): *[Tak, ale ja chciaųabym jechać do Dobruśi.]*

Badacz: *Masz w domu?*

Ewa (3,5): *[Ė mam, ale f Sambulku¹⁵² jes kotek.]*

- **czasu:**

Badacz: *A w co się bawicie?*

Miłosz (3,2): *[F kawę casem, ale ale dawno temu śe bawiųem z Juljusem f kawę.]*

Lilka (3,4): [Opluc mńe, ja kicham.]

Tylko w przypadku wystąpienia długiej pauzy między wypowiedziami traktowane są one jako dwie osobne jednostki.

¹⁵⁰ Świadczy o tym szeroki kontekst, w którym pojawiły się te wypowiedzenia. Znajomość dzieci i fakt osobistego uczestnictwa w rozmowach pozwalają badaczowi wysnuć taką hipotezę.

¹⁵¹ R. Grzegorzczkova (2012, s. 103) wyróżnia dwa typy przeciwstawiania. Pierwsze, proste zauważenie różnic. Drugie, przeciwstawienie dwóch stanów z ukrytym rozumowaniem: „ze stanu A powinien wynikać stan nie-B, tymczasem zachodzi B”.

¹⁵² Zapis podyktowany jest przypuszczeniem, iż jest to nazwa miejscowości.

Janinka (3,1): *[A mi, a mi še, a mi še ulodži teś nowy dźidžuś, tylko jeśće jeś w bžuśku mamy.]*

Ignaś (3,9): *[A jutło go ńe lubjaŕem, ale telas lubjaŕem.]*

- **cech:**

Dawid (3,8): *[Kjus Lamileś to jeś dżefćyna, a Zygzag Makuin to chuopak.]*

Michał (3,1): *[Ale ma muj Alek carno cerwono, a ja mam gumowce żuŕto ńebjesko.]*

Franek (3,11): *[I my z Alkom żłobimy, ale ja takom dużom baldżo.]*

24 spośród tych wypowiedzeń złożonych **połączone było spójnikiem ale**, np.:

Hania (3,7): *[W Krakowie mieszka bapća Zośa, ale muwi po polsku tesz.]*

Ewa (3,9): *[Mjaŕam mjaŕam jakiś wirus, ale jusz ńe mam.]*

Janinka (3,1): *[A ja... a ja mjaŕam kjedyś na kolańe, ale juś mi še żagojiŕo.]*

11 razy **użyto tylko**. Wśród użyć zdań współrzędnych z wykorzystaniem tego wyrazu możemy wyodrębnić dwa typy. W pierwszym **zdanie pojawiające się na początku wyraża negację**:

Kalinka (3,6): *[Od ńikogo, tylko mjaŕam fśafje.]*

Anielka (3,5): *[A... ńi... mam pjeska, tyko ńe mam kotka.]*

Badacz: (żartuje) *Owoce? Pluszowe? Dlaczego wy jecie pluszowe owoce, Szczepanku?*

Szczepan (3,6): *[Ńe jemy, tyko pśitulamy.]*

W drugim typie **tylko ogranicza zakres czynności**¹⁵³, np.:

Badacz: *Ja robię z marchewki (nos bałwana).*

Asia (3,4): *[Ja tes, tylko ze my ńe mamy malfefki.]*

Mikołaj (3,1): *[Ja tes mam takje plaśtelki, tylto ja mam toche inne.]*

Badacz: *A jakie (lody) lubisz najbardziej?*

Marysia (3,10): *[Cetojadowe, tyto mama mi ńe pozwaja.]*

¹⁵³ M. Żak-Święcicka (1993, s. 139) nazywa ten rodzaj ograniczenia *przeciwstawieniem ograniczającym*.

W wypowiedzi Asi pojawia się *tylko że* i jest to jedyne odnotowane użycie. Nie odnaleziono wypowiedzi, w której *tylko* stanowiłoby elipsę zwrotu *jeśli tylko*. Można postawić hipotezę, iż dzieci wybierały w takim przypadku konstrukcje podrzędnie złożone warunkowe lub czasowe. Niezmiernie ważne jest, że M. Przetacznikowa notowała spójnik *tylko* w pierwszym półroczu trzeciego roku życia dziecka i wykazywała, że *ale* występuje częściej dopiero od czwartego roku życia (Przetacznikowa 1963, s. 151).

Odnotowano 16 przypadków **użycia spójnika *a***¹⁵⁴, np.:

Kalinka (3,6): [*Moja sioścička Amelka umje lobić samoloty, a ja jeće ne umjem.*]

Wojtek (3,11): [*No moja mama ma bjaue wułosy, a tata ma carne wułosy.*]

Wojtuś (3,6): [*Y bende še bawiu, a Šimon muši ugotowadź objat.*]

Oznaczono również 5 **wypowiedzeń zdaniowo-oznajmieniowych**, które składały się z równoważnika *nie* oraz zdania, np.:

Badacz: *A ona chodzi już do szkoły?*

Gabrys (3,10): [*Ńe, chodzi je... do zelufki nisz pszetszkola.*]

Badacz: *Oni są w sobie zakochani?* (pytanie dotyczy fabuły filmu „Auta 3”)

Dawid (3,8): [*Ńe, tyko lobją wyścigi.*]

Są to zdania typu stwierdzającego posiadające uzasadnienie.

C. Rozłączne

Wszystkie spośród wypowiedzeń rozłącznych (2) były połączone spójnikiem *albo*, np.:

Dawid (3,8): [*Bawimy še abo kśiće na mńe.*]

Lenka (3,0): [*Jus tak bije albo ne bije.*]

Jak wykazuje K. Pisarkowa (1975, s. 98), są to także wypowiedzenia występujące rzadko w tekstach mówionych dorosłych. M. Przetacznikowa (1963, s. 168) notuje je wśród oznajmujących dopiero w szóstym roku życia. Wcześniej występują

¹⁵⁴ Spójnik *a* wprowadza słabsze przeciwstawienie. *Ale* natomiast pełni podobną funkcję, jednak przeciwstawienie jest wyraźniejsze (Żak-Święcicka 1993, s. 137-138).

one wyjątkowo w funkcji żądającej¹⁵⁵ (tryb rozkazujący). Użycie tego typu wypowiedzenia świadczy, że dziecko odkryło, iż treść jednego zdania wyłącza współistnienie treści kolejnego.

D. Wynikowe

Wśród wypowiedzeń wynikowych (2) tylko raz pojawia się spójnik **więc**, np.:

Ala (3,9): [*Natalja lubi koniki, wjenc śe bawie z ną w koniki.*]

Jednokrotnie wystąpiło **no to**:

Daria (3,9): [*A Kalolina tez by chćaua śe kompać w baseńe, no to moze.*]

Wypowiedzenia wynikowe są niezmiernie ważne w rozwoju dziecka, ponieważ dowodzą prób wnioskowania na podstawie jednych zjawisk o innych (Przetacznikowa 1963, s. 160). Prawdopodobnie nie występowały w zebranym korpusie zespolenia współrzędne wynikowe, ponieważ dzieci chętniej wybierały zamiast nich te o strukturze łącznej. M. Przetacznikowa notuje pojawienie się spójnika **więc** w szóstym roku życia¹⁵⁶, a **to** w trzecim. Z kolei M. Żak-Święcicka (1993, s. 142) uznaje **więc** za spójnik wynikowy niecharakterystyczny dla tekstów mówionych dzieci sześć-, siedmioletnich.

E. Synonimiczne

Oznaczono 10 wypowiedzeń synonimicznych. Ich zasadniczą funkcją jest eksplikacja. Dokonuje się jej poprzez konstrukcje ze wskaźnikiem zespolenia (*czyli, to jest, to znaczy*) lub poprzez połączenie bezspójnikowe (Przetacznikowa 1963, s. 165).

Odnaleziono jedno wypowiedzenie zespolone spójnikiem **czyli**:

¹⁵⁵ R. Grzegorzczkova (2012, s. 104) zwracała uwagę, iż nie jest to klasyczna alternatywa w rozumieniu logicznym, ponieważ nie zachodzi tu ostre wykluczenie obu stanów, natomiast *albo* cechuje większa kategoryczność niż *lub* i zapewne to właśnie dlatego ten spójnik odnajdujemy w tekstach dziecięcych.

¹⁵⁶ Badaczka zwróciła uwagę, iż wypowiedzenia współrzędne, ale także wielokrotnie złożone współrzędne, ze spójnikiem **więc** występują w bardzo bogatej reprezentacji w języku jej młodszej córki. Oto przykłady użyć zanotowane tylko w ciągu jednej godziny ciągłego kontaktu językowego z Lilą w wieku 3 lat i 2 miesięcy: [*To jeśd zjeżdżałna dla wjenksych dzeći, wjendz ja ide na ną*], [*Mnie boli guowa, wjendz dośtaje dwa smaki: kalmel i śmjetanka*] (wypowiedzenie stanowiło świadomy żart, a sama konstrukcja została zbudowana na zasadzie analogii po wypowiedzi badaczki: Mama powiedziała, że ja boli gardło, więc weźmie dwie gałki lodów), [*Dziefcyny nie nosą calnego, a ty nośiś, wjendz ja ci dam bjauq śukjenke*].

Julek (3,10): *[Maja bapć ma Zygza, cyli muj pjesek sę nazywa Zygza.]*

M. Przetacznikowa nie notuje czyli w wypowiedziach chłopca do 6 roku życia. Konstrukcje synonimiczne są rzadkie w języku dzieci w wieku przedszkolnym, o czym przekonuje także M. Żak-Święcicka (1993, s. 144).

Pozostałe (9) stanowią **zdaniowo-oznajmieniowe** bezspójnikowe zestawienie równoważnika wyrażającego potwierdzenie ze zdaniem wyjaśniającym je, np.:

Badacz: *A ta pani Agnieszka, która była u was, to często do was przychodzi?*

Hania (3,7): *[Tak, pszyjeżdża z wuskjem z jedzeniem.]*

Badacz: (...) *chcesz robić, czy nie robisz?*

Leon (3,2): *[Tak, chcem lobić.]*

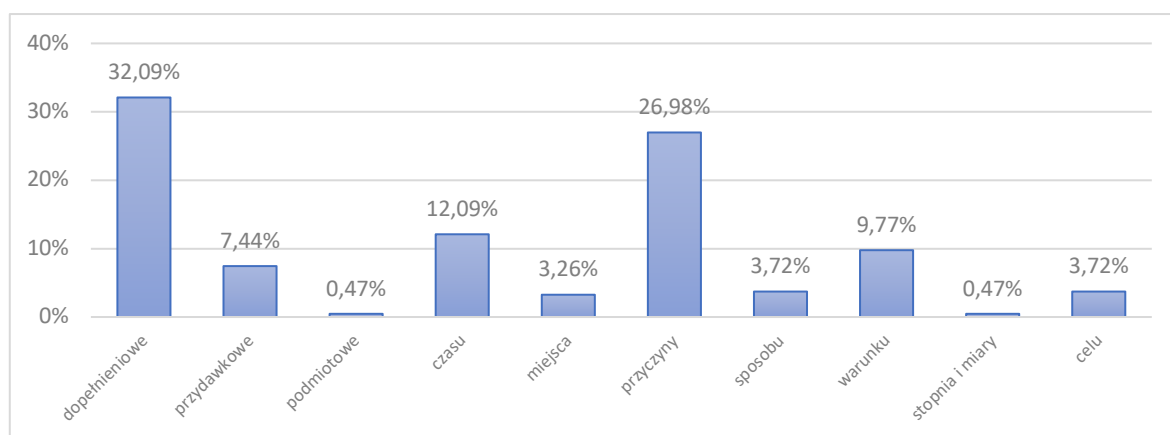
Badacz: *Tylko w domu (lubisz się bawić)?*

Maciek (3,11) *[Tak, najlepiej sę bawje lego sitem yy i mojim plejmobilem i mojimi...]*

3.5.2. Wypowiedzenia złożone podrzędnie

Wśród wszystkich wypowiedzeń podrzędnych odnotowano: dopełnieniowe – 69, przydawkowe – 16, podmiotowe – 1 oraz okolicznikowe przyczyny – 58, czasu – 26, warunku – 21, celu – 8, miejsca – 7, sposobu – 8, stopnia i miary – 1. Rozkład procentowy tych zdań przedstawia się następująco¹⁵⁷:

Wykres 15 Wypowiedzenia złożone podrzędnie



¹⁵⁷ Warto porównać uzyskane wyniki statystyczne z tymi, jakie podaje M. Żak-Święcicka (1993, s. 145) dla tekstów mówionych dzieci sześć- i siedmioletnich. W tej grupie wiekowej najczęściej występują wypowiedzenia okolicznikowe czasu – 27,20%, dopełnieniowe – 26,13%, i okolicznikowe przyczyny 21,58%.

A. Dopełnieniowe

Wśród wypowiedzi złożonych podrzędnie odnotowano najwięcej dopełnieniowych (69), np.:

Ala (3,9): *[Myślauem, że ktoś otforzyu dżwi.]*

Jędrek (3,6): *[Pańi Ela nas plośiua, zeby my guośno śpjewauy.]*

M. Przetacznikowa (1963, s. 204-205) notuje struktury dopełnieniowe już od początku trzeciego roku życia z następującymi składnikami zespolenia: *że, żeby, jak, co, czego, kto, kogo*, a także zdań podrzędnych rozpoczynających się od przysłówków pytajnych i zaimków: *czy, jaki, który, ile, gdzie, skąd, którędy, dlaczego*. Występowanie wypowiedzi dopełnieniowych w mowie dziecka jest niezmiernie istotne, ponieważ pozwalają one na wyrażanie treści w sposób pośredni - poprzez użycie mowy zależnej. Treść może być relacjonowana subiektywnie, jak w przypadku wypowiedzi Ali lub obiektywnie, jak uczynił to Jędrek.

Przedszkolaki prezentują dużą różnorodność schematów w konstrukcjach dopełnieniowych:

Ewa (3,5): *[A wjes, że ja mam lolę?]*

Adaś (3,11): *[Bo ja bo ja kazze kaze, zeby nie bić.]*

Kasia (3,7): *[A ja widzauiam, jak maue jag maue dinozauiy mają pjeluszkę.]*

Szczepan (3,6): *[Lobi lobimymy, co pańi każe.]*

Maciek (3,11): *[Lobić czegoś, czego nig nie chce.]*

Jagoda (3,10): *[Nie wiem, kim bende f pśetstawjeńu.]*

Dawid (3,8): *[Wjem, gdzie można spotkać dinozauiy.]*

Gabrys (3,10): *[Nie wiem, czy pszyszet.]*

Tymon (3,6): *[I nawed zobaczyś, jag jaką ma plentkoś.]*

Alicja (3,9): *[A wjes, ile ja mam lat?]*

Gabrys (3,10): *[Ja śe zapytam taty taty, kjedy blauiem lekalstfo.]*

W tego typu wypowiedzeniach pojawiały się często czasowniki oznaczające tzw. czynności zmysłowe (predykaty percepcji zmysłowej) oraz predykaty mentalne (Nagórko 2012, s. 295, 311). 32% zdań było połączone spójnikiem *że*, a 20% poprzez wskaźnik nawiązania *co*. Częstsze niż pozostałe są użycia *jak* i *żeby* – 7%. M. Przetacznikowa także notuje te wskaźniki zespolenia najwcześniej¹⁵⁸.

B. Przydawkowe

Wypowiedzenia przydawkowe pojawiły się 16 razy, np.:

Badacz: *No jaką opowiesz (bajkę)?*

Alicja (3,9): *[O dżefcynce, ktula mjała dżidžuśa.]*

Alan (3,11): *[I som takje ślimacki maue, co majom skolupy.]*

W 8 z tego typu zdaniach orzeczenie zostało pominięte¹⁵⁹. W dwóch pojawiła się niepełność, a tyle samo wypowiedzi należy uznać za wykolejone. M. Przetacznikowa podkreślała niezmiernie ważną rolę zdań przydawkowych. Były notowane przez nią w trzecim roku życia, ale w skromnej dokumentacji. Ich liczba wzrastała bowiem w kolejnym roku, co badaczka interpretuje jako pojawienie się nowych tendencji analitycznego postrzegania i potrzeb intelektualnych. Wyżej cytowane przykłady są doskonałymi egzemplifikacjami tego, iż dziecko do piątego roku życia nie tylko podaje nazwę desygnatu, ale dokonuje opisu, bowiem:

¹⁵⁸ M. Żak-Święcicka (1993, s. 163) wykazuje, że wśród wskaźników zespolenia w wypowiedzeniach dopełnieniowych dzieci sześć-, siedmioletnich najczęściej występują *że* (49,25%), *jak* (14,17%), *żeby* (13,47%), *co* (8,36%).

¹⁵⁹ Posługiwanie się tzw. strukturami eliptycznymi M. Przetacznikowa uważa za przejaw sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym. Młodsze dzieci nie używają form ściągniętych zdań i stosują raczej powtórzenia identycznego semantycznie i syntaktycznie członu. Badaczka notuje je u dziecka od 3 roku życia, ale dopiero w 4 roku życia występują w różnych strukturach składniowych. Por. Przetacznikowa 1963, s. 153-154. Alicja Nagórko (2010, s. 262) dostrzega nadużycie w nazewnictwie tych zdań: „*Dopatrywanie się elipsy w tych odpowiedziach jest (...) sprzeczne z uzusem językowym. Nie jest elipsą opuszczanie wymaganych składników już raz nazwanych. Maciej Grochowski zwrócił uwagę na istnienie czegoś w rodzaju 'zasady niepowtarzania składników', jaka rządzi budową zdań: 'Niepowtarzanie wyrażen jest naturalnym zachowaniem językowym, należy do takich umiejętności, jakie zdobywają ludzie w procesie uczenia się języka.'* Regułę niepowtarzania składników opisuje także Henryk Wróbel (2001, s. 236).

„pragnie go dokładniej określić i wyeksplikować to, co w nim spostrzeżeniowo wyodrębniło, względnie podać te jego właściwości i funkcje, które mają istotne znaczenie dla całokształtu przekazywanej myśli.” (Przetacznikowa 1963 s. 209)

Charakterystyczne jest, iż w schematach zdań przydawkowych, które M. Przetacznikowa określa mianem wyszczególniających, treść określająca zostaje zapowiedziana w zdaniu nadrzędnym zaimkiem, zaś zdania zostają zespolone spójnikiem lub zaimkiem *który, co*. Odnaleziono następujące schematy:

- **taki..., który...**

Badacz: (...) *a jaki chcesz prezent na te urodziny? Teraz sobie załatw u mnie.*

Franek (3,11): [*Ym takjego monstela, ktuly buzi domy.*]

- **taki..., co...**

Badacz: (...) *opowiedz mi, co ty od tego Mikołaja dostałeś?*

Franek (3,11): [*Tol hotuils taki, co wyskakują ałta ż niego.*]

- **ten..., który...**

Badacz: *A powiedz mi Gabrysiu, z kim Ty się najbardziej lubisz bawić?*

Gabryś (3,10): [*S szoszczyczkom i tesz s tym kolegą Tymonem, ktuly ktulego ktuly pszyjdze ym... puźnej.*]

- **ten..., co...**

Badacz: *A który to był plac zabaw?*

Marysia (3,8): [*Na ten, co zawsze chodze.*]

W zebranym korpusie wystąpiło tylko raz zdanie przydawkowe porównawcze o schemacie:

- **taki..., jak...**

Badacz: *A powiedz mi, co byś ty chciała dostać w prezencie?*

Daria (3,9): [*Takom kokalde, jak Ola ma.*]

M. Przetacznikowa notowała ten schemat pod koniec czwartego roku życia.

C. Okolicznikowe

Zdania **okolicznikowe przyczyny** mają niewielką reprezentację – 58 użyc, np.:

Jędrrek (3,6): *[Em oñi še tam ucom ucom, bo oñi tam tam pi ucom še pisadź dobre litelki i a, be, ce i laz, dwa, tsy no i jeden, i dwa, i dwanaśće, no i ctelnaśće.]*

Janinka (3,1): *[A ja moge dotykać, bo ja mam taką lekawise.]*

Gabrys (3,10): *[Ja, ja pujde dla studia, bo bende bo zostane budowlanem.]*

Jedno z dzieci zamiast *bo* łączyło zdania spójnikiem *o*, np.

Wojtuś (3,6): *[A my my i my mamy chojinke jeśće škjaś o jeśće ñe żwjudą.]*

Może wynikać to z zakłóceń percepcyjnych, dziecko wyabstrahowało samą samogłoskę, zamiast sylaby i sądzi, że to jest właściwy element spajający zdania przyczynowe. 8 wypowiedzi należy uznać za wykolejone składniowo, w 9 pojawiają się niepełności.

M. Przetacznikowa (1963, s. 175-177) wśród wypowiedzi przyczynowych za zmodyfikowanym przez Lidię Geppertową podziałem Jeana Piageta wyróżnia te, w których dziecko ujmuje motywację psychologiczną, uzasadnienia motywacyjne, wyjaśnienia przyczynowe – pojawiające się w trzecim roku życia – i te, stanowiące zaczątki logicznego myślenia – w drugiej połowie trzeciego roku życia. W czwartym roku życia notuje znaczną przewagę uzasadnień motywacyjnych. Wszystkie typy zostały odnotowane w wypowiedziach dzieci objętych badaniem:

- **motywacja psychologiczna**, szczególnie do wyrażania upodobań, subiektywnych pragnień, np.:

Janinka (3,1): *[A ja najbaldżej lubjem żime, bo ja lubjem zjeżać na śankach.]*

Adam (3,10): *[Na celwono, bo ja lubje baldzo celwony.]*

Szczepan (3,6) *[Y on dźle powjedżau, bo bo Śupel Źing chćau psy caue nofe samochoty.]*

- **uzasadnienia motywacyjne**, takie, jak w wypowiedzi Kuby o komponencie emocjonalnym lub takie, jak w wypowiedziach Maćka lub Franka, oparte na sądach oceniających, np.:

Kuba (3,10): *[No tam żafşe ñe ma żadnego śtetoškopa, bo ñe lubje.]*

Maciek (3,11): *[Dla mojego kolegi pjeska to jez rzawsze te (niebezpieczne), bo kloczki lego siti szom bardzo maue te części.]*

Badacz: *A ja będę mogła skakać na tej trampolinie?*

Franek (3,11): *[Ńe, bo jesteź źa duża.]*

- **wyjaśnienia przyczynowe**, niekiedy mające charakter pozorny, np.:

Alicja (3,9): *[Byu ten dźidźuś baldzo fajny, bo zmjeńała mu pjełuski.]*

Adam (3,10): *[I bes sksydeu, bo beńdze odzutowy.]*

Gabrys (3,10): *[Że łaпка tloszke mi še skulczyła, bo ja ńą tesz macham ńą.]*

- **dowodzenie logiczne**, zazwyczaj odnoszące się do faktu czy zjawiska na tle konkretnej zasady społecznej lub reguły, np.:

Adrianka (3,8): *[Ńe można dotykadź garkuf, bo som goronce.]*

Magda (3,7): *[Y zeby ńe dotykadź wody, bo še tedy cała wypłyknę.]*

Badacz: *A czy dzieci same mogą przechodzić przez ulicę?*

Adrianka (3,8): *[Ńe, bo potrońci ich ałto.]*

Należy zaznaczyć, iż większość spełniających podobną funkcję wypowiedzi do zdania okolicznikowego przyczyny stanowiły w tym korpusie zdania rozpoczynające się od składnika nawiązującego *bo* – wystąpiły 203 razy oraz *no bo* – odnotowano 83 razy. Jak wykazywała K. Pisarkowa *bo* sugeruje relację przyczynową:

„[‘pytam, proszę, mówię o tym’], *bo* lub [‘śluszne to, co mówisz’], *bo* [‘jest tak a tak, a właśnie tak’], *bo*” (Pisarkowa 1975, s. 40)

Użycie takiej partykuły, która jest wyspecjalizowana hipotaktycznie jako spójnik przyczynowy, posiada zatarty ślad funkcji logicznej, jednak tych wypowiedzi nie możemy zaliczyć do okolicznikowych przyczyny. Bezsprzecznie jednak to właśnie one realizują u trzylatków wyjaśnienia przyczynowe w dialogu.

Wśród zdań **okolicznikowych czasu** odnotowano 26 wypowiedzi, np.:

Ewa (3,9): *[A jak a jag jag byli ja ale jag jag¹⁶⁰ zguodńałam, to ftedy poszliśmy na fryty.]*

¹⁶⁰ Spontaniczność procesu mówienia wielokrotnie znajduje swój wyraz w poszukiwaniu odpowiednich struktur syntaktycznych, wskaźników zespolenia.

Franek (3,4): *[Gdy byli, zaśpiewaliśmy zaśpiewaliśmy im pjosenke.]*

Wojtek (3,11): *[Jak tata psyjeżdzał do domu, to mjał całe auto w bucie.]*

Często dzieci używały struktury¹⁶¹ *jak...to...*, np.:

- ***Jak A to B***

Wojtek (3,11): *[Jak jes objat, to pańi wuonca pjosenke do spsontańa.]*

Miłosz (3,2): *[Jag jes jasno, to ja nie śikam na pseśceraćuo.]*

Franciszek (3,9): *[Antoś jag, ja jag, ja ubjelam, jag ja jesce wychodze do pepkola, to to to Antoż jesce jeżdżiū bu tu tam, tu tam, tu tam.]*

- ***B jak A***

Szymon (3,6): *[Tata kjedyś a tata a tata kjedyś kjedyś mi odśeżau, jag kapiūa na fotel.]*

Wojtek (3,11): *[Nie wolno pot potchodźić pod auto, jag jest wuoncony kulsol do auta.]*

Ada (3,4): *[Chse zmieniż imje, jag bende chodźiūa do skouy.]*

M. Przetacznikowa (1963, s. 192) nie notuje konstrukcji *jak A to B* wśród zdań czasowych, ale opisuje zdania warunkowe o odcieniu czasowym. Do końca szóstego roku życia notuje wskaźnik zespolenia *jak* (Przetacznikowa 1963, s. 201).

Niekiedy dzieci zniekształcały tę konstrukcję, np.:

Alan (3,11): *[Jag byuēem kjedyż maūy, po ja piuēem mlecko.]*

Takie zniekształcenie może wynikać z problemów artykulacyjnych lub percepcyjnych, które rzutują na artykulację (dziewczynka posiada lateralizację nieustaloną – nie ma wybranej nogi dominującej). Trzylatki niekiedy opuszczały całą formułę *jak A to B*, np.:

Michał (3,1): *[Jag byuēem w domu, Alek robiū samoloty.]*

Wystąpiła także konstrukcja *jak...wtedy...* z pominięciem *to*:

Juliusz (3,2): *[Jag ja, jag ja dotkneūem śę garnek... jag ja, ftedy mama daūa mi pastelek.]*

¹⁶¹ H. Wróbel (2001, s. 299) nazywa takie spójniki „dwuczęściowymi”.

W jednym przykładzie użycia zdania czasowego dziecko być może¹⁶² popełniło błąd przy doborze odpowiedniej konstrukcji – zastosowało ten typ zamiast zdania okolicznikowego przyczyny:

Wojtek (3,11): [*Ja lubje wiosne.*]

Badacz: *Dlaczego, Wojtusi, wiosnę?*

Wojtek (3,11): [*No bo jak som żelone listki, to lubje wiosne.*] (Zamiast: *Lubię wiosnę, bo wtedy są zielone listki.*)

Badacz: *No, a co można wiosną robić?*

Wojtek (3,11): [*Mozna sobje urywać listki.*]

Granica między zdaniami okolicznikowymi czasu i warunku, które wykorzystują konstrukcję *jak A to B* nie jest ostra, a klasyfikacja powyższych egzemplifikacji może być dyskusyjna¹⁶³.

W **wypowiedzeniach warunkowych** ta sama konstrukcja także była często używana¹⁶⁴. W tym wypadku A pełni rolę przesłanki warunkującej, np.:

- ***Jak A to B***

Ewa (3,9): [*Bo wtedy jag zjedzom, to ftedy to ftedy y caua chemja śe rozjarzy.*
(*gest*)]

Dawid (3,8): [*Jak, jag mama i tata pojadam, to my zośtańemy w domu.* (*śmiech*)]

Wojtek (3,11): [*No bo jak ś poleci do dym do buzi, to bendom dzieci kasleć.*]

- ***B jak A***

Asia (3,4): [*Mnie nie beńdze bolauo, jag wkładne.*]

Alan (3,11): [*I on pewlući śe, jag jadom auta.*]

¹⁶² Kwalifikowanie błędów w użyciu konstrukcji składniowych w zebranych materiałach było niezwykle trudnym zadaniem, szczególnie w przypadku wielu wypowiedzi o niskiej komunikatywności. Kierowano się za M. Przetacznikową następującymi wskazówkami: „(...) rozwój zdań w mowie dzieci powinno się badać z punktu widzenia sposobu przedstawienia rzeczywistości odzwierciedlanej w psychice, a przede wszystkim przedmiotów myśli, w formie gramatycznej ustrukturyzowanych wypowiedzi zdaniowych, analizować adekwatność, względnie nieadekwatność, wypowiedzianych tych myśli na tle określonych sposobów działania dziecka w różnorodnych sytuacjach (...)”. (Przetacznikowa 1963, s. 7)

¹⁶³ Dokonano jej za obszernymi wskazówkami dostępnymi w publikacji: Pisarkowa 1975, s. 130-131.

¹⁶⁴ M. Żak-Święcicka wymienia *jak* jako najczęstszy wskaźnik zespolenia z wypowiedziami okolicznikowymi czasu (94,75%) oraz warunku (96,22%) w mowie dzieci sześć-, siedmioletnich.

Ala (3,11): *[I juś še ńimi pobabje, jak tam te do mamy.]*

Wszystkich zdań warunkowych odnotowano 21. Tylko w jednym przypadku dziecko zniekształciło zdanie przez nieumiejętność nadania mu prawidłowego kształtu składniowego:

Karol (3,11): *[Yhm. Ale ale co byuo żeby że że żeby mjaų duży mjecz, to by mug..., i ostry, to muk tego smoka tylko pszekrojić.]*

Jedno ze zdań będące zdaniem warunkowym ma inną postać:

Daria (3,9): *[A Kalolina tez by chćaua še kompać w baseńe, no to moze.]*

Badacz: *Tak.*

Daria (3,9): *[Tak. I Malta, tylko zeby ńe zdziulawiųy mi basenu.]*

Zdania z *jak* informują, że jeśli wystąpi fakt A to wystąpi fakt B. Nie wiemy, czy A i B nastąpią. Do konstruowania zdań warunkowych nie zostały użyte: *jeżeli(by)*, *jeśli(by)*, *o ile*, *gdyby*. M. Przetacznikowa zwracała uwagę na brak owych formalnych wskaźników okresu warunkowego do końca szóstego roku życia dziecka i używanie ich odpowiedników: *jak – to*, *jak by – to by* (Przetacznikowa 1963, s. 191-192).

Zdań **okolicznikowych celu** odnotowano 6. Miały one głównie charakter motywacyjny, np.:

Julek (3,10): *[I tszeba wźiać krem na opalańe słońca, żeby sę ńe zgrzać.]*

Szymon (3,6): *[Muśauem fyskje zućić, zeby zeby byųy da so da fyskich.]*

Odnotowano 7 wypowiedzi **okolicznikowych miejsca**, np.:

Nel (3,10): *[Ja jade tam, gdzie są kacuski i lyby.]*

Gabrys (3,10): *[Ja też mam konefke na panderoże u bapći mojej, tam gdzieś pjaskownica.]*

Dzieci używały głównie jako wskaźnika zespolenia zaimka względnego *gdzie*. W wypowiedzi Gabrysia *gdzie jest* zostało zrealizowane jako *gdzieś*.

M. Przetacznikowa notuje konstrukcje okolicznikowe miejsca od czwartego roku życia. W zdaniach nadrzędnych zaobserwowano występowanie zaimka *tam*, choć w wynikach badania M. Przetacznikowej występuje także zaimek *tu* i spójnik podkreślający *to*, co wynika zapewne z innego sposobu zbierania materiału językowego do badań.

Oznaczono 8 zdań **okolicznikowych sposobu**, np.:

Agnieszka (3,4): *[Bawimy się, że idziemy w guly.]*

Alicja (3,9): *[Ja lubię w dżdżuśa się bawić, że woze jakiegoś dżdżuśa w wuzeczku.]*

M. Przetacznikowa (1963, s. 102) odnotowuje je sporadycznie w piątym i szóstym roku życia. Dzieci bliżej określają za ich pomocą sposób wykonania czynności. Używają jako wskaźnika nawiązania *że*¹⁶⁵. Odnotowano 4 użycia *jak* z elipsą orzeczenia, które umożliwiły dokładniejsze scharakteryzowanie czynności:

Szczepan (3,6): *[I mogom i mogom dziecięci lubić sobie kulke, jag mul plat.]*

Asia (3,4): *[Po plostu mama zlobiła tak, jak ten chłopczyk.]*

M. Przetacznikowa (1963, s. 202-203) notuje je sporadycznie w czwartym i piątym roku życia.

Odnaleziono tylko 1 zdanie **okolicznikowe stopnia i miary**:

Asia (3,4): *[A w ogule moje buty zimowe się tak ślizgały, że nawet upadam.]*

Ta wypowiedź ma odcień sposobowy. Jednak dziewczynka używa zaimka *tak* uwypatniając aspekt stopnia w wypowiedzeniu.

M. Przetacznikowa notuje zdania okolicznikowe stopnia i miary sporadycznie w czwartym roku życia i zauważa, iż badany przez nią chłopiec ma problemy z realizacją właściwych schematów w tych zdaniach aż do końca szóstego roku życia. M. Żak-Święcicka (1993, s. 160) wśród 3294 wypowiedzi podrzędnych dzieci sześć-, siedmioletnich odnotowała tylko 2, które były pod względem semantycznym zbliżone do wypowiedzi sposobu, skutku oraz przydawkowych.

D. Podmiotowe

Oznaczono także jedno zdanie, które zakwalifikowane zostało jako podmiotowe o wadliwej konstrukcji – schemat, który prawdopodobnie dziecko chciało zastosować to *kto... to...*:

¹⁶⁵ W tym typie wypowiedzi M. Żak-Święcicka w mowie dzieci sześć-, siedmioletnich notuje przewagę wskaźnika zespolenia *jak (by)* (62,71%) nad *że* (32,20%).

Badacz: *Ale dlaczego nie można bić dzieci?*

Szymek (3,10): *[Bo ten ma iść na ksesęko, ten nie może bić.]*

To niezwykle interesujący przykład tego, w jaki sposób dziecko postrzega związki przyczynowo-skutkowe. Trzylatek nie dostrzega, iż kara wymierzona przez nauczyciela stanowi konsekwencję nieodpowiedniej postawy społecznej. Dostrzega natomiast wymiar kary i to on jest dla dziecka dostateczną motywacją do usunięcia niepożądanego zachowania.

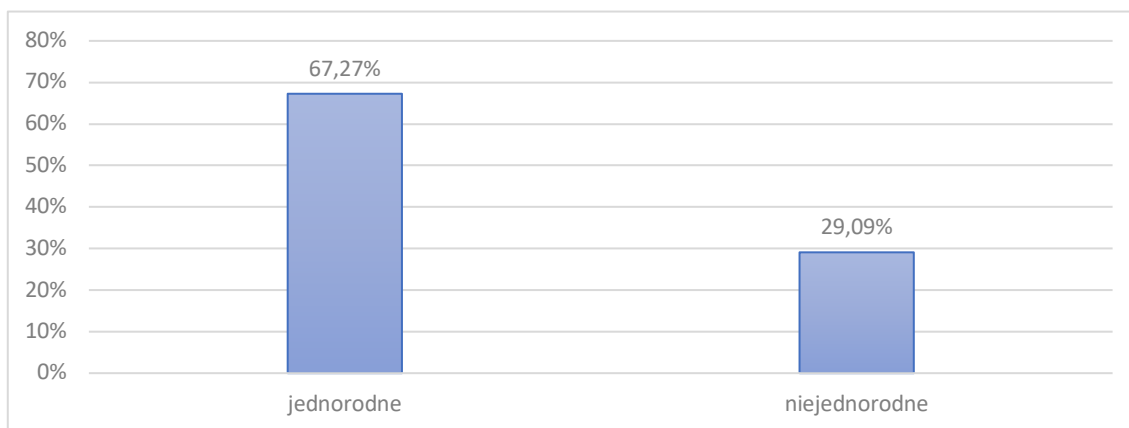
3.6. Wypowiedzenia wielokrotnie złożone

Odnotowano 255 wypowiedzeń wielokrotnie złożonych. Można podzielić je na te, które są powiązane stosunkiem współrzędnym oraz na te, powiązane niewspółrzędnie – przynajmniej jedno z wypowiedzeń jest podrzędne.

3.6.1. Wielokrotnie złożone współrzędnie

Wśród dziecięcych wypowiedzi odnotowano 106 wypowiedzeń wielokrotnie złożonych współrzędnie. Wśród nich wyróżniamy te prezentujące strukturę jednorodną, posiadające tę samą funkcję komunikatywną i niejednorodną, w których wypowiedzenia składowe posiadają różne funkcje komunikatywne (Przetacznikowa 1963, s. 215). Wypowiedzenia jednorodne pojawiały się u dzieci ponad dwa razy częściej niż niejednorodne.

Wykres 16 Wypowiedzenia wielokrotnie złożone współrzędnie



A. Wielokrotnie złożone jednorodne

W rozwoju językowym dziecka struktura jednorodna pojawia się jako pierwsza. M. Przetacznikowa (1963, s. 218) zwracała uwagę, iż już w drugim roku życia notujemy pierwsze zestawienia szeregowo zdań pozostające ze sobą w stosunku łącznym. W zebranych badaniach oznaczono 74 wypowiedzenia wielokrotnie złożone jednorodne.

Czterolatki używają wypowiedzi wielokrotnie złożonych powiązanych stosunkiem syntaktycznym współrzędnym łącznym, dokonując opisów lub relacjonując zdarzenia i przeżycia. Z poniższych przykładów nietrudno domyślić się, iż Szczepan opisuje Świętego Mikołaja, który niedawno odwiedził przedszkole. Ewa i Alicja dokonują opisu maskotek – oczywiście ten posiadający jeden róg był jednorożcem. Hania i Dawid i Adaś opisują wydarzenia przedstawione na ilustracjach historyjki obrazkowej. W niżej zaprezentowanych przykładach odnajdziemy także relacje z wydarzeń, przeżyć: Wojtek – dziecko twierdzi, że zatrulo się spalinami, Ewa – początek choroby, wymiotów, podczas odwiedzin cioci, Hania – wspólne gotowanie z mamą.

Te same spostrzeżenia ma M. Przetacznikowa, analizując teksty mówione przez dziecko, u którego tego typu wypowiedzenia wielokrotnie złożone są obecne także w 6 roku życia. Uwagi o warunkach, w jakich powstają, są niezmiernie ważne, ponieważ przy badaniu języka dzieci w wieku przedszkolnym należy używać różnorodnych środków, nie tylko np. historyjek obrazkowych, ilustracji by uzyskać od dziecka dostateczną ilość materiału badawczego. Fakt odmienności tych aktów komunikacji był zauważony przez badacza już podczas pierwszych spotkań z dziećmi, ponieważ te opisy i relacje w sposób znaczący różniły się od reszty dziecięcych wypowiedzi. Zdania składowe zazwyczaj są krótkie, nierozbudowane, z licznymi powtórzeniami – jak w wypowiedzi Ewy, Alicji i Szczepana.

34 (46%) spośród zgromadzonych wypowiedzi wielokrotnie złożonych jednorodnych była połączona wyłącznie współrzędnym spójnikiem *i*, np.:

Ewa (3,9): [*Kiedyś byłam chora i i byłam byłam cóćca Olga i ja śe i ja i ja śe zbekałam na źemje koło kuchni.*]

Szczepan (3,6): [*Mjął ćapke i mjął dużom blode i i mjął na tej ćapće popońika pjąłego.*]

Wojtek (3,11): *[Tata wyoncyuo auto i my še ubraliśmy i my posliśmy na pole f capce i tata ftedy otpaliu auto i i lecau na nas dym do buzi.]*

M. Zarębina (1980, s. 34) notuje tego typu wypowiedzenia wielokrotnie złożone wśród opowiadań konstruowanych przez dzieci w czwartym roku życia, podkreślając, że powstają przy „ożywieniu się wypowiedzi spontanicznej”. Zatem należy uznać, iż głównym czynnikiem ich pojawienia się są emocje dzieci, które mają taki wpływ na składnię.

Pojawiły się także wypowiedzenia wielokrotnie złożone bezspójnikowe, np.:

Hania (3,7): *[Można rysować, układać puzzle, grać f coś.]*

Odnotowano także wypowiedzenia, które były połączone spójnikiem łącznym *a*, np.:

Ewa (3,5): *[Tu ma takie luzowe, tu żelone, a tu ocka, a tu ta tes očka, a tu jest nosek, a tu uszka, a to są nogi, a to są lence, a tu jest guowa.]*

Adaś (3,11): *[Wyozyu loncke do palnika, a tutaj psypazyu še, a tu... bandas.]*

Adaś (3,11) pominął orzeczenie ostatniego zdania składowego. Takie błędy pojawiały się sporadycznie.

Niektóre z wypowiedzeń były połączone za pomocą spójników *i*, *a* oraz, np.:

Dawid (3,8): *[A tutaj y tata juś skończy i ma juś samolot, a na popśedne yy, a popśedne chuopćik ma samolot.]*

Hania (3,7): *[Ja mam mleko, wode, ma a mama dała jajka i pomjeszałam troszke ja.]*

Pojawiły się wypowiedzenia połączone zdaniami współrzędnymi ze spójnikami *a* oraz/lub *i* i bezspójnikowo:

Hania (3,7): *[Mama kupiła mleko, potem poszła do domu, a potem nalała kotkowi do miseczki i piła na końcu.]*

Alicja (3,9): *[Ma ług jeden. Ma dwa usy, ma sksydu, ma ogon, ma dwie nogi i ma kokalda.]*

B. Wielokrotnie złożone niejednorodne

Odnotowano 32 wypowiedzenia wielokrotnie złożone, w których występowały inne spójniki współrzędne - są więc one niejednorodne w swojej budowie. Dzieci najczęściej zespalały zdania stosunkiem przeciwnym i łącznym.

Frekwencyjnie często pojawiało się *ale* – odnotowano 21 wypowiedzeń, np.:

Agnieszka (3,4): *[A ja ide to tes spaąam f takim ąuzecku, ale tata tez mi odepnoą dwa dwa kijki i ja mo mogąam pses tom dziule wychodzić s ąuska.]*

Nel (3,10): *[A ja lubje tłuskafkowe, ale zacholowaąam i ńe moge loduf.]*

Agnieszka (3,4): *[Kjedyś byąam, ale ńestety sobje tak tloske stukąam walge i mi lećąąa klef.]*

W funkcji przeciwstawnej dzieci sporadycznie (6 razy) używały *tylko*, np.:

Maks (3,10): *[No Bluno znalaz takje muselki, takje wielkje, dla ńe dla mńe tylko dla ńebje i yyy lubię je i tam fsedųy lobaki.]*

Ala (3,11): *[On ńe wabi Jeka i juś ńe mam źwieźont tylko jednego mam źwieźontka.]*

7 razy odnotowano użycie spójnika przeciwstawnego *a*, np.:

Nel (3,10): *[No kjedyś Bjedronka upuściąa kota i zostaąa f Kłou domu kot carny sam, a bjedronka posąa sobje.]*

Marysia (3,8): *[A muj tatuś ńe nazywa Lobelt, a moja mama Ola, a moja ńiońtla ńe nazywa Natalka i ńe mam ża to dźidźuśa ańi ńadnych źwieźont.]*

Ignas (3,9): *[A jutło s Tolom pszytulaliśmy ńe do ńego, on do nas ńe pszyszet tag blisko, a my podeszliśmy do Każa i pszytuliliśmy go.]*

Dwukrotnie wystąpił stosunek wynikania podkreślany przez użycie *dlatego* i *więc*:

Ala (3,11): *[A a ja mam takiego no i jeśće jedne i tam bendom takje ćukjejkki wųaśńe tam może kupić ćukjejkki jatego na końika tam bendą bić.]*

Asia (3,4): *[A muj blat lubi zųoty, wjenc ja tes lubje zųoty, my ńe lubimy luzowego i ffoletowego.]*

Odnotowano także jedno połączenie synonimiczne:

Badacz: (...) *jakie ty byś najbardziej chciała mieć zwierzątko?*

Hania (3,7): *[Pje... suczke, a rodzice mi nie pozwalali, mama mi nie pozwala na urodziny cyli.]*

Przytoczone wyżej przykłady świadczą o tym, iż tego typu niejednorodne struktury współrzędne odnotowywano w relacjach ze zdarzeń lub w wypowiedzeniach eksplikatywnych. Dzieci posługujące się strukturami współzrędnymi niejednorodnymi mogą precyzyjniej wyrażać swoje myśli niż te, które budują wyłącznie wypowiedzenia wielokrotnie złożone jednorodne.

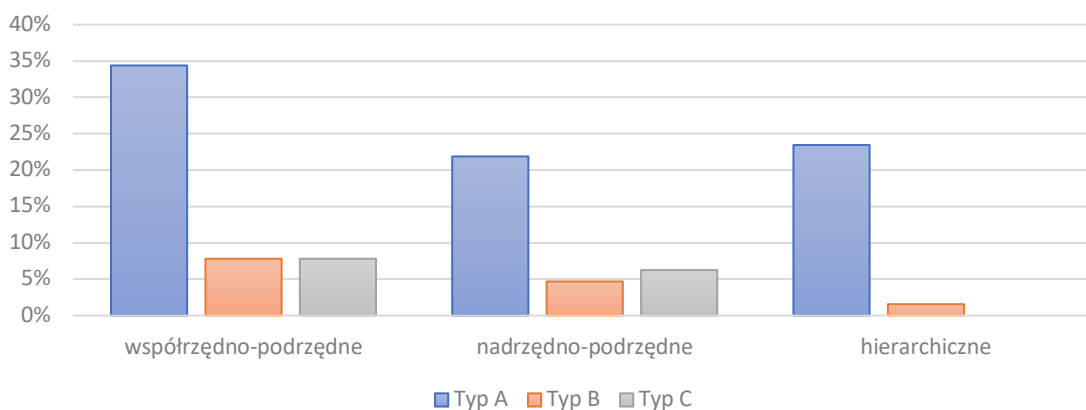
3.6.2. Wielokrotnie złożone niewspółrzędnie

Odnotowano 149 wypowiedzeń wielokrotnie złożonych niewspółrzędnie. Dzieci, konstruując je, używały tych samych stosunków syntaktycznych, które stosowały w zdaniach dwukrotnie złożonych.

A. Trzykrotnie złożone

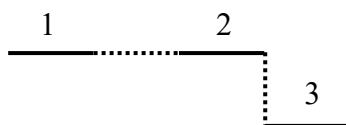
70 wypowiedzeń stanowiły trzykrotnie złożone o budowie niewspółrzędnej. M. Przetacznikowa (1963, s. 222) w tej klasie wyróżnia trzy typy powiązań: współrzędno-podrzędne, nadrzędno-podrzędne, hierarchiczne. W wypowiedziach trzylatków objętych badaniem występowały wszystkie – choć niektóre w skromnej dokumentacji lub całkowicie wyjątkowo – struktury. Ich szczegółowe użycie zostało przedstawione na wykresie:

Wykres 17 Wypowiedzenia trzykrotnie złożone niewspółrzędnie



1. współrzędno-podrzędne

Typ A



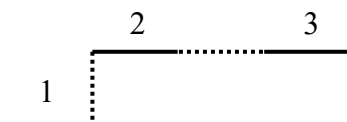
Zdania współrzędne są zazwyczaj powiązane łącznie, a zdanie podrzędne jest zależne od dodanego zdania współrzędnego. Typ A był najczęstszym spośród struktur współrzędno-podrzędnych – odnotowano 22 wypowiedzi, np.:

Janinka (3,1): *[A ja już umjem, ja mogem już dotykać saum lenke, bo ja już mam takom lenkawise.]*

Ewa (3,9): *[A ja pjenk a ja pjenkne zrobiuam wszystko do Ali w żuopku ii po powjedzuam mamje w samochodze, ze pomoge jej w domu spszontac.]*

Dawid (3,8): *[Chyopcik puaće y i i nie wjem, co mama ma w leńce.]*

Typ B



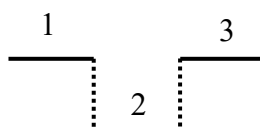
Zdanie dodane jest powiązane stosunkiem łącznym. Zdanie podrzędne wyraża związek czasowy lub warunkowy. Odnaleziono 5, np.:

Ewa (3,5): *[Jag ja spaum, to ja se w te w nocy tak tloszke poklepaum i i i i zlobiuam sobje taką malutką lanke taką celwoną.]*

Leon (3,2): *[Jak se zmjeńi żelone, to może jechadź ayto i może dzieci pszychodzić pszesz ulicze no.]*

Maciek (3,11): *[Jag nie mjaum tych hotuilszów, to mjaum taki maum tol i mjaum do tego tag dużo aut.]*

Typ C



Po zdaniu głównym następuje podrzędne przyczynowe lub przydawkowe. Ostatnie zdanie jest współrzędne do zdania pierwszego. Odnotowano 5, np.:

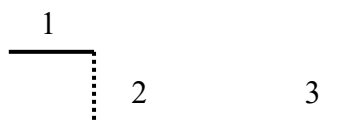
Kuba (3,10): *[Ja tak śypko bjęgam, że nık mńe ńe może żuapać i śypko jade na loweże.]*

Ewa (3,5): *[Ale ńe asz tak ćeszto, po ja teraz ńe jeżdże, wjesz.]*

Gabryś (3,10): *[Żeby mjałby tutaj tom tom tym tym hakjem, ktulą by podnośiū i i by... to w...i by.... i ftedy i by tak chodź... i by ftedy podnośiū.]*

2. nadrzędno-podrzędne

Typ A



Zdania podrzędne są względem siebie semantycznie bądź formalnie równorzędne. Łączy je ze zdaniem nadrzędnym stosunek przyczynowy, rzadziej celowy, dopełnieniowy. Typ A był najczęściej stosowany. Oznaczono 14 jego zastosowań, np.:

Maciek (3,11): *[A ja lubje najbaldziej zime, bo może zjeżdzać na szankach i lobidź bałwany.]*

Ala (3,11): *[Jatego Baba Jaga ją jamkneūa, po ona ćaūa coś jeździć i kćaūa jeś domek Baby Jagi.]*

Szymon (3,6): *[Ja ńe mam zwiezontek, bo tata jest uculony na koty, a tata muj ńe jes uculony na pjeski.]*

Kuba (3,10): *[Ńe, bo ja ćaūem mjeć bjata mojego, a ńe mam.]*

Typ B



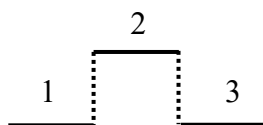
Odnutowano 3 takie wypowiedzenia. Zdania podrzędne w tej strukturze są warunkowe lub czasowe:

Franek (3,11): [*Że dl jeden chće bje jeden bjeghe, no i dlugi no i jag zuapje, to telaż dlugi jeś belek.*]

Wojtuś (3,6): [*Tak o i a o he a he jakby kompaem se, tak machaem, to tam byu duch za pokojem.*]

Marysia (3,8): [*Że se lićy i se cho jat jat toś lićy i tseba, to tseba se schować.*]

Typ C



Zdanie główne jest członem środkowym, które poprzedza zdanie czasowe lub warunkowe, a po nim występuje przyczynowe lub dopełnieniowe. Zdania podrzędne są formalnie równorzędne. Oznaczono 4 wypowiedzenia o takim schemacie, np.:

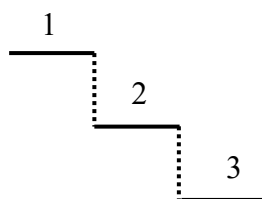
Julek (3,10): [*No bo ee jag garnek jest cepy, to to musi to musi to musi to tata i mama musza ee powiedzeć chupczykowi, ze he wolno potchodzić do garnka.*]

Wojtek (3,11): [*A jag byu buoto, to ja fcoraj myem mopem na korytazu, no bo fsyscy nañosli buota.*]

Gabrys (3,10): [*Jak se pszyjdze pielszy laz do szkoy, to ftedy se można bawić, bo ftedy tam som zabafki.*]

3. hierarchiczne

Typ A



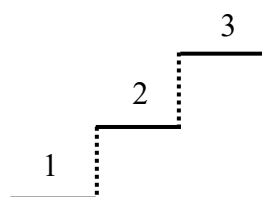
Zdania podrzędne następują po zdaniu głównym. Oznaczono 16 takich wypowiedzeń – najczęściej ze wszystkich wypowiedzeń trójczłonowych niewspółrzędnych, np.:

Janinka (3,1): *[A wjeśe, muj żadek powjedząu, że kupi kulki.]*

Alicja (3,9): *[A wjes co, moja tes jest (w ciąży), bo Aga łodzi Lilke.]*

Adrianka (3,8): *[A ja pojechałam, bo kjedyś z Ułom byłam na baseńe dużym, tam gdzie było dużo wody.]*

Typ B



Zdania podrzędne wyprzedzają zdanie główne. Odnaleziono tylko 1 taką konstrukcję

Jędrzek (3,6): *[No bo psectole le jes, no bo psec, no bo bo bo jak koś jes w psectolu, to jag jus stońcy, to musi iż do placy.]*

B. Złożone czterokrotnie i więcej razy

79 wypowiedzeń wielokrotnie złożonych niejednorodnych jest więcej niż trzykrotnie złożona¹⁶⁶. Przeważają struktury złożone czterokrotnie – oznaczono 45 – ale

¹⁶⁶ W charakterystyce ilościowej wypowiedzenia złożonego u dzieci sześcioletnich i siedmioletnich M. Świącicka (2021, s. 248) wyodrębnia wypowiedzenia o różnej krotności, aż do wypowiedzeń 14 krotnych.

znajdujemy też takie o wiele bardziej rozbudowane, jednak w skromnej dokumentacji¹⁶⁷. Czasami pojawiały się wątpliwości co do tego, czy można wiarygodnie ocenić, jak zdanie powinno być zakwalifikowane pod względem liczby zdań złożonych. Wynikało to przede wszystkim z ich nieprawidłowej, chaotycznej budowy (powtórzenia, zarówno poszczególnych składników syntaktycznych, jak i całych rozbudowanych członów, potokowego charakteru, eliptyczności), a w konsekwencji niskiej komunikatywności, np.:

Ignas (3,9): *[Z Tolom se casem ne bawje, bo bawje se innym, czymś innym, ale hmm Malysa se lubi bawic, Malysa se lubi bawic takimi autkami, dze jedze po ulicy takje w peckolu, takje zabafki i jeszcze se lubi bawic klockami.]*

Maciek (3,11): *[Tag, ze tam szom widzajem takje szom jus takje dwa ludziki, jesz pilat, ktuly ma takie te, jesz pilat co marz, jesz pilat, jesz pilat garzetke na moje ulodziny mama mi porzwoliua kupic szobje garzetke, Ewie ne, mojej sosztsze ne, bo dlatego ze¹⁶⁸ ja mjaem ulodziny, bo...] (zdanie niedokończone)*

Ewa (3,9): *[Ja dostajam od Mikołaja u bapci byu byu do bapci pszyszet Mikołaj i dau jej pod choinke wtedy zostao tam i bapca powjedzaua ze cos jej pszyńosy Mikołaj la Efc i dla Ewy to byuo dla Ali i la mne to by to byu chrupaczek la mne, a la Ali piesek, ktury chodzi i ktury rof szczeka.]*

Tendencję do powtarzania tych samych składników semantycznych od trzeciego roku życia w wypowiedzeniach wielokrotnie złożonych zauważyła już M. Przetacznikowa (1963, s. 227-228), która interpretuje słusznie te powielenia struktur, jako poszukiwanie słów do wyrażenia treści myślowych. Najczęściej dzieci w ten sposób zdają relację, opowiadają szczegółowo o swoich doświadczeniach, wydarzeniach – Ignas opowiada o zabawach, Maciek zdaje relację z zakupu gazetki o piratach, Ewa przybliża, co dostała od Świętego Mikołaja.

3.6.3. Uwagi do budowy

Odnotowano dwa przytoczenia cudzych słów w mowie niezależnej:

¹⁶⁷ Wypowiedzenia zbudowane z: 5 składników – 17, 6 składników – 8, 7 składników – 4, 8 składników – 1, 9 składników – 4.

¹⁶⁸ Spójnik *dlatego, że* pojawia się w piątym roku życia (Zarębina 1994, s. 133).

Alan (3,11): *[Ja ide do bapći, a tam tak mama tag budziua mñe: „Wstawaj, idżemy do psetskola”.]*

Franek (3,11): *[Że pśysędu Jaśo i Śymuś i w ftedy no i powiedzauy: „Ćo śe stauo”.]*

Wypowiedzenia wielokrotnie złożone zawierały zdania wtrącone. Owe zdania posiadają wyjaśnienia dla odbiorcy, uzupełniają jego wiedzę, mają zadanie przekonać go do stanowiska nadawcy, np.:

Marysia (3,8): *[A ja mam jatąś mi, a mam, ja ci pśišliśmy do stlepu, to w bjedlo pśyśliśmy do jatiedoś stlepu w mojom z mojom mamom i tatom, to tupowaliśmy, to to muśimliśmy coś znaleś dla Natałki, bo moja śostra byua na oboże i i muśeliśmy coś znaleś, a mama wymyśliua jat jom pywitać, mama wymyśliua ten, żeby tupiliśmy balony i żeby pśywitać jom.]*

Daria (3,9): *[Bapća y Oli ku to jes Oli mojej śostly kokalda, ale mi pożyczuua, a bapća jej kupiua, a ja sobje kupiuam opaske.]*

Wojtek (3,11): *[Dżisaj do domu wruce z mamom, no bo mama pracuje blisko psetskola i ta i tata po nas ñe psyjedże, no bo dżisaj muśi y y y zażozyć lampy f pracy.]*

3 wypowiedzi zostały niedokończone, np.:

Gabrys (3,10): *[Ja mam ñebjeską, a Uuczja ma.... ñe wjem jaką, bo... ñe wjem...]*

Ignas (3,9): *[Kjedy beńdże noc, to pujde uuszka, mama mi peczyta ksionżke, bo ja jeszcze ñe jestem taki duży, bo hmm y...]*

Wojtuś (3,6): *[Y on no muwi no...y no żeby taće tata muśi ta juś beńdże, no żeby tatuś ñe muk y żuo i żeby tatuś byu śceńśliwy...]*

50 wypowiedzi należy uznać za wykolejone, np.:

Gabrys (3,10): *[A ja kjedyś chćaua bo moje lekalstwo i tam byli straszńiczy pilnowali taką pańq, ktura chćaua chyba coś ukraść iś też na albo na radjo albo na poliće.]*

Marysia (3,8): *[A ja mam, a ja mam, a ja też mam dwje touy i i śypto umjem i śypto umjem na mojej hulajnodze zejechać, bo śypto umjem na mojej hulajnodze jechadź, bo mama cy cytaua i żelona jes i i śypto ona i sypto mñe ona mñe nawet lospeńdzi, baldzo śypto.]*

Szymon (3,6): *[A ja moja mama moja mama... ja kjedyś jaduem nauęśńoki, jak beńesz mama zaśadziua kedyś nauśńiki, bo će bo lobiuem nauśńiki.]*

W obrębie tych zdań dochodzi do opuszczenia pewnej części wypowiedzi, jak w przykładzie pierwszym, co sprawia, że wypowiedź nie jest w pełni komunikatywna dla odbiorcy – musi on domyślać się, co dziecko chciało powiedzieć – albo jak w kolejnych dwóch przykładach, dochodzi do włączenia w nie treści, które nie powinny się tam znaleźć z punktu widzenia odbiorcy – brak myślowego zespolenia z wypowiedzeniem. Dzieci bardzo chciały brać udział w rozmowie i mówiły cokolwiek, by tylko móc zabrać głos i by to właśnie im była poświęcana uwaga badacza.

Część wypowiedzi wielokrotnie złożonych należy uznać za potoki składniowe¹⁶⁹, np.:

Ala (3,11): *[Moja siośtja i ńe jes dźidźuśem i ńe mam dźidźuśa ale kituje byuam dźidźjuśem i moja siośtja byua dźidźuśem i moja mama byua dźidźuśem i muj tata mjaų muj tata byu dźidźjuśem fśyścy byli mojej jodżiny dźidźjuśami.]*

Ewa (3,9): *[A policja tam jeszcze jest w brzuszku bo ona atakuje o ona ona chroni ogarmis i pszet strasznymi jak jedzą to mo jak zjedzą za dużo to ftedy to ftedy tag wzgleją a ja zjedzą maųo to ftedy już ńe zgmleją policja jag zjedzą za dużo za dużo tych chorup.]*

Maks (3,10): *[Ymm no jakieś place muśimy lobić i muśimy lobić i języki majom kolce i ńe moge ich dotykać tam tyuu bo majom kolce.]*

Niezwykle trudno wyodrębnić potoki składniowe, a część z nich z powodzeniem może stanowić także wypowiedzenia wykołejone. Przyjęto definicję potoku składniowego za M. Żak-Święcicką (1993, s. 181), która dostrzega, iż potok składniowy to nie tylko ciąg wyrazów, wyrażeń, które są ze sobą powiązane w sposób luźny bez uporządkowania syntaktycznego, logicznego, ale dostrzega wielopłaszczyznowość wypowiedzi potokowych, ponieważ cechuje je jedność tematyczna, gramatyczność w płaszczyźnie powierzchniowej oraz możliwość zadania pytań pomocniczych pozwalających na odkrycie jego wewnętrznej struktury. Wypowiedzenia potokowe są uwarunkowane przez spontaniczny akt konstruowania wypowiedzi, emocjonalność i dziecięcą psychikę¹⁷⁰. Bardzo często zawierają poprawki, naruszenia związków składniowych. Pojawiają się, gdy dziecko chce przekazać wiele informacji naraz, często nie łączą się one w logiczną

¹⁶⁹ Celowo, zgodnie z tradycją opisu składniowego (Żak-Święcicka 1993, s. 181) przy cytowaniu potoków składniowych rezygnuje się z wprowadzania interpunkcji, by podkreślić charakter tego rodzaju wypowiedzi. Żak-Święcicka (1993, s. 82) zwracała uwagę w wypowiedziach potokowych na charakterystyczne tempo mówienia dzieci i brak pauz.

¹⁷⁰ Występuje także w tekstach mówionych dorosłych (Żak-Święcicka 1993, s. 181).

całość. M. Święcicka (1994, s. 53-55) wykazuje, że obecne są w nich nieporadności leksykalne, nawroty do wypowiedzianych członów zdaniowych, chaotyczność. Ala opisuje swoją rodzinę, Ewa opowiada treść bajki, Maks opowiada o ostatnich zajęciach plastycznych, w których uczestniczył. Tego typu opisy i relacje będą sprzyjały pojawianiu się potoków składniowych¹⁷¹.

Bardzo często w zdaniach wielokrotnie złożonych dochodziło do naruszeń związków wyrazowych, poprawek, nie płynności, np.:

- naruszony związek zgody – 24 razy

Wojtek (3,11): *[A jag byu buoto, to ja fcoraj myuem mopem na korytazu, no bo fsyscy nañośli buota.]*

Julian (3,10): *[Jak ty byueś taka malutka, jag chodźiueś do zuopka i klan i zablaueś takje pjańino i glaueś na nim.]*

Leon (3,2): *[Jak še zmjeñiu żelone, to może jechać aųto i może dzeći pszychodzić pszesz ulicze, no.]*

- naruszony związek rzędu – 12 razy

Tola (3,8): *[Inne jakjes stale, a ja he mam nową saſke, a ja he mam jesce nowej kanapi.]*

Alicja (3,9): *[Ma dwa usy, ma sksydua, ma ogon, ma dwje nogi i ma kokalda.]*

Ala (3,11): *[On še wabi Jeka i juś he mam źwieżont tilko mam źwjeżontka.]*

- naruszony związek przynależności – 7 razy

Dawid (3,8): *[A tutaj tata juś skończy i ma juś samolot, a na popsedñe yy, a popsedñe chuopćik ma samolot.]*

Szymon (3,6): *[Tak, żeby żeby bo beńdze tedy mi żimno na pododze, jak stane bes skalpet, to tedy beńdze mi żimno na stopka.]*

Maciek (3,11): *[Tak, że še lobi kulki i na na dole jesz żuta, potem śledña, a na gula to jest taka maųa.]*

- poprawki – 39 i nie płynności – 52

¹⁷¹ Por. Dzienniarz 1995, s. 280.

Franek (3,11): *[Źe dl jeden chće bje jeden bje gñe, no i dlugi no i jag zuapje, to telaż dlugi jeś belek.]*

Alan (3,11): *[Ńe tyko je mleko, pije i on puace zawse, jak o... jag jes goskje, bo ja pije tak.]*

Janinka (3,1): *[A wjes, muj żadka, muj żadek ma mjaŋ kul... ma ma dwje kulki, ñe znosom jajka, a plababća moja babća daje mi i żatkowi jajka, a ja jaduam ż żatkjem jajka.]*

51% wszystkich wypowiedzeń wielokrotnie złożonych posiadało zakłócenia konstrukcji składniowej. Świadczy to o tym, jak trudna jest dla dzieci w czwartym roku życia budowa wypowiedzeń tego typu. Wymaga bowiem powstrzymywania emocji, by myśli zostały wyrażone językowo. Im konstrukcja stosowana przez dziecko była bardziej skomplikowana, tym większe było prawdopodobieństwo wystąpienia błędów czy wykolejenia.

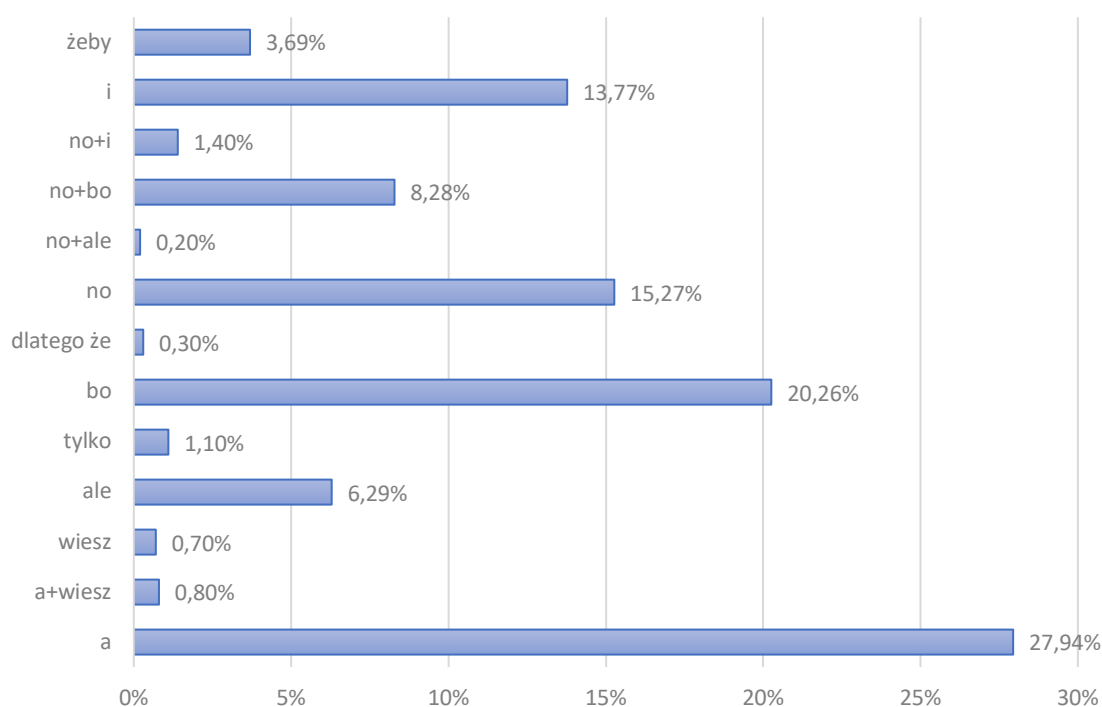
3.7. Operatory nawiązania

Jednym z najważniejszych sygnałów utrzymujących kontakt w dialogu są wskaźniki nawiązania, np.: *no, a, ale, i, to, bo* itp. Nadawca komunikatu umieszcza je na początku wypowiedzenia, a ich frekwencja w mówionym języku jest bardzo wysoka (Pisarkowa 1975, s. 87). Najczęstsze są te, które wywodzą się ze spójników (Strutyński 2002, s. 357) oraz składników nawiązania międzyczdaniowego. Są fundamentalnie ważne, ponieważ pełnią funkcję strukturalną i decydują o spójności tekstu. Jak zwracała uwagę K. Pisarkowa:

„(...) warunkiem dostatecznej spójności tekstu mówionego jest zachowanie pewnych elementów pozazdaniowych, pochodzących jakby z innego tekstu, reprezentujących linię równoległą do linii tekstu głównego, typowych właśnie dla języka mówionego i tylko pozornie zbędnych dla jego gramatycznej doskonałości.” (Pisarkowa 1975, s. 45)

Są to elementy fakultatywne i możliwe do usunięcia bez uszkodzenia linearnej struktury wypowiedzeń, które jednocześnie segmentują tekst i konstytuują syntaktycznie jego wielopłaszczyznowość. Ich szczegółowe użycie przedstawia wykres:

Wykres 18 Operatory nawiązania



A może wprowadzać pytanie – odnotowano 31 takich wypowiedzi, np.:

Dawid (3,8): [*A moge tego dotknoć?*]

Ala (3,11): [*A maś jakjegoś dżidźjuśa?*]

Alan (3,11): [*A dużo dżeći pyjdom tutaj?*]

249 wypowiedzeń rozpoczyna się od *a*, np.:

Natalia (3,11): [*A ja lubje jednonoszcze f pszczekolu.*] (jednorożce)

Szymon (3,6): [*A moja mama ćongle lobi naleśniki.*]

Ignas (3,9): [*A Ola, moja koleżanka, zafsze jj jedże pszodu i ma takom kjerownice, gdzie ona ńe kleji, ńe kleji.*]

Może także wprowadzać odpowiedź (częściej potwierdzającą) i oznaczać: *a skoro prosisz*.

8 zdań rozpoczyna się od *a+wiesz*, np.:

Adrianka (3,8): [*A wjes, kjedy pszyjdą rodzice beńdziesz će z nimi bawić bardzo ładne, bo l bo rodzice som fajne.*]

Janinka (3,1): [*A wjeśe, muj dżadek powjedząu, że kupi kulki.*]

Alicja (3,9): *[A wjes co, moja tes jest, bo Aga lodzi Lilke.]*

7 wypowiedzeń wprowadza **wiesz**, np.:

Alicja (3,9): *[Wjeće, ze to tylko są wymyśleńi psećes.]*

Alicja (3,9): *[Wjes, co jesce muj plusak telas beńdże lobiu?]* (dziewczynka użyła tego sygnału rozpoczynającego 5 razy, także zadając pytania)

Miłosz (3,2): *[Wjes, ze ja mam tes takie puzle s pśi patlolami.]*

Wiesz pełni funkcję impresywną, ponieważ ma wywołać u odbiorcy określone zachowanie, reakcję, ale także strukturalną, ponieważ wprowadza hipotaktycznie treść zdaniem dopełnieniowym.

Ale oraz *tylko* pełnią funkcję przeciwstawną, wprowadzają zastrzeżenia i pytania. 63 wypowiedzenia rozpoczynało się od *ale*, 11 od *tylko*, np.:

Dawid (3,8): *[Ale w ale w leśe to to to to można spotkać dinożauły, plawda?]*

Szymon (3,6): *[Ale mama szypko pszysła i mi wyćongnęła.]*

Rafał (3,11): *[Yyy ale f moich krockach to to jest naplawianie satelity iii s jacht, jacht i samochut po li cyj ny.]*

Jagódka (3,10): *[Tylko, że ja mam nie kolorowe, tylko same rużowe pomponiki.]*

Bo występuje z najwyższą frekwencją – aż 203 razy¹⁷². Jest to spowodowane pytaniami o przyczynę, które zadawała osoba badająca. Rozmowa jako forma komunikacji stwarza okazję do motywowania swoich sądów i ocen, rozkazów, zakazów, pytań (Pisarkowa 1975, s. 101). *Bo* nosi ślad zatartej funkcji logicznej jako spójnik przyczynowy (Pisarkowa 1975, s. 39). Dzieci odpowiadały na pytania:

Badacz: *A dlaczego płacze?*

Tymon (3,6): *[Bo bo bo baldžo boli go lenka.]*

Badacz: *A Juleczku, dlaczego dziecko na przykład nie może wkładać palców do kontaktu?*

Julian (3,6): *[Bo bo mo bo może się skontaktować.]*

¹⁷² M. Żak-Święcicka (1993, s. 21, 200-201) klasyfikuje takie wypowiedzenia jako „urwane dokończone”.

Gabrys (3,10): *[Mjaay uy bydź zemnaczi ki po po zupje, a byu a byu lysz.]*

Badacz: *Dlaczego?*

Gabrys (3,10): *[Bo chyba, bo pañom se, bo chyba pañom wsyskie zużyuy, dżayy, żebym że że tyle zużyjom jom i pañe kuchalki i i zużyuy, i wszyszkje do zupy.]*

Dlatego że znalazło się na początku wypowiedzi 4 razy, np.:

Mikołaj (3,1): *[Datedo nie mam takich bjaaych, tyto takje tloche inne.]* (opuszczone *że*)

Asia (3,4): *[Dlatego ze chcau se zebla u mu palec.]*

Asia (3,4): *[Dlatego ze one majom zemby, a maue nie.]*

Żeby wystąpiło jednokrotnie jako składnik nawiązania, w odpowiedzi na pytania o cel działania, np.:

Badacz: *A Heniu, dlaczego trzeba pani powiedzieć, jak ktoś jest niegrzeczny?* (pytanie o przyczynę)

Henio (3,5): *[Zeby zeby se uspokoiu ktoś.]* (odpowiedź uwzględnia skutek)

No to zazwyczaj najczęstszy wyraz spośród wprowadzających wypowiedzenie (Pisarkowa 1975, s. 43). K. Pisarkowa definiuje go jako wyraz ekspresywny i wykazuje, że jest pomijany w opisach składni, prawdopodobnie przez niesprecyzowaną semantycznie i homonimicznie funkcję.

Służy do wprowadzania potwierdzającej odpowiedzi na pytanie rozstrzygnięcia, np.:

Franek (3,4): *[A ja w domu mam autobus zelony.]*

Badacz: *Dostałeś taki fajny autobus?*

Franek (3,4): *[No.]*

Może tworzyć także przedtakt, sygnał rozpoczęcia wypowiedzenia. W tekstach zebranych w tym badaniu wystąpił 153 razy:

Jędrak (3,6): *[No luznymi zabawkami.]*

Dawid (3,8): *[No tata chuopćikowi da u pa papjel i z niego zlobiu sobje zlobiu samolot.]*

Franek (3,11): *[No wjem.]*

No łączy się z innymi wskaźnikami nawiązania, poprzedzając je.

2 razy pojawiło się **no+ale**, pełniące funkcję przeciwstawną, np.:

Badacz: *No to niedługo się faktycznie urodzi. To wspaniała wiadomość. Będiesz mogła się opiekować dzidziusiem.*

Agnieszka (3,4): *[No ale ja nie bende zmjeńać s kupom, bo ɯe].*

No+bo wystąpiło 83 razy, np.:

Jędrrek (3,6): *[No bo, bo niby, no bo bo ftedy ten toś opcy moze je zablać.]*

Hania (3,7): *[No bo jest ćepɯo i można śe kompać.]*

Kuba (3,10): *[No bo muszq, no bo musi wystygnoń najpierf hejbata i ćeba tak tak dotnoń, i tak zlobić dwa maɯe ɯyćki, no tak.]*

No+i odnotowano 14 razy, np.:

Franek (3,11): *[No i fodziliśmy, no i tata go wyńós do śmieci.]*

Agnieszka (3,4): *[No i mi tag lećaua klef, ale jus mi psesɯo.]*

Szymon (3,6): *[No i tedy je i tedy je z dzemem.]*

Nie odnotowano **no+to**, które miało wprowadzać konkluzję potwierdzającą „w takim razie, rzeczywiście”.

I wystąpiło 138 razy jako formuła nawiązująca¹⁷³, np.:

Szczepan (3,6): *[I nie można dotikać golońćego kalnka.]*

Ala (3,11): *[I potem doknoɯ pajet pajeć do żupy i potem bojaɯo.]*

Janinka (3,1): *[I tata i tata powjeżau, że staɯo tyko tyle kaćoluch. (gest)]*

Pojawiało się także (trzykrotnie) w pytaniach, np.:

Alan (3,11): *[I mama daɯa jemu co?]*

Tylko 1 raz odnotowano **albo**:

Dawid (3,8): *[Albo to jeś dżefćinka.]*

Że pojawiło się 36 razy jako formuła inicjująca wypowiedź, np.:

¹⁷³ Na obecność tej partykuły nawiązującej w wypowiedziach dzieci w 5 roku życia zwraca uwagę także M. Zarębina (1980, s. 49).

Maciek (3,11): [*Że chuopjec posz że że podżau panu jakiemuś panowi, żeby mu żłobiu szamolot, potem poszed go pusz potem żłobiu i poszet puszczać.*]

Tymon (3,6): [*Ze mle... Ze kotek jus piu mlecko.*]

Jędrek (3,6): [*Moje lo, ze mama jes mama i muj tata są dolośli, Maja i Tuba som stalsi, bo chodzm do stouy, a ja jestem tes stalsy, tylko chodze do psectola.*]

Wśród wyrazów wprowadzających wypowiedzenie nie odnotowano ani jednego *więc*, które powinno się pojawić, ponieważ występuje w tekstach mówionych u osób dorosłych. Można łączyć brak tego spójnika z niską frekwencją zdań współrzędnie złożonych wynikowych, bowiem odnaleziono tylko jedno zdanie z tym spójnikiem, a w tej funkcji występowało *no to*, które nie było użyte jako operator nawiązania wprowadzający wypowiedzenie.

Jak zwracała uwagę W. Dzienniarz (1995, s. 275), w dialogu mówionym pojawiają się **wypowiedzi redagowane przez więcej niż jeden podmiot mówiący**. Stanowią one próbę dokończenia wypowiedzenia, które zostało rozpoczęte przez inną osobę i występują od czwartego roku życia, choć większą ich frekwencję można zaobserwować u dzieci sześciolletnich. W badaniu udało się zaobserwować ich użycie 34 razy, np.:

Hania (3,7): [*On ma lodżice Ignaś i tlata muwjom po polsku.*]

Badacz: *Yhm. Dlaczego my mówimy po polsku, Haniu?*

Hania (3,7): [*No bo mieszkamy f Polsce.*]

Badacz: *A jakbyśmy mieszkali we Francji to...*

Hania (3,7): [*...to muwiliśmyby po flancusku.*]

Badacz: *A jak w Anglii...*

Hania (3,7): [*...to po angjelsku.*]

Badacz: *Dlaczego on się Jagódka oparzył?*

Jagoda (3,10): [*Bo dotykaü galnka.*]

Badacz: *No niemożliwe, przecież dzieci nie mogą dotykać garnków!*

Jędrek (3,6): [*... tylto dolośli.*]

3.8. Naruszenia związków składniowych

A. Związek zgody

Odstępstwa w zakresie związku zgody w zebranych materiale językowym odnotowano 93 razy, co stanowi 2,14% wszystkich wypowiedzi¹⁷⁴.

Dotyczą one bardzo często związku podmiotu i orzeczenia. Dzieci stosowały niewłaściwe przypadki, np.:

Kasia (3,7): [*Tu nalewa kotkowi. A tu pije kotka.*]

Lenka (3,0): [*Ańa je... Ańa ńe ma.*] (Nie ma Ani.)

Tego typu błędy zidentyfikowano także w przypadku orzeczenia imiennego, np.:

Wojtuś (3,6): [*A ja też mam didiuśa, tyko synka jeś didiuś.* (w znaczeniu: A ja też mam dzidziusia, ale synkiem jest dzidzius.)]

Odnutowano niedostosowanie orzeczenia pod względem liczby:

Szymon (3,6): [*I mama baldzo pukaauy i baldzo mńe bolau.*]

Duże problemy sprawiały dzieciom związki liczebnika z rzeczownikiem, w których liczebnik nie był dostosowany pod względem rodzaju, np.:

Franek (3,11): [*A ja mam takje dwa pjećontki.*]

Ignas (3,9): [*Casem jes Gablyś pjelfsy u pana Adama, kjedy czyma go za lonczki, a casem ja jestem pjelfszy i cymam pana Adama za loncki dwa nawet.*]

Kinga (3,11): [*Mam dwa śostle, a jeden brat.*]

Ela (3,9): [*Ćeba zlobić dwa kulki.*]

Liczebnik w ontogenezie pojawia się późno, gdyż jest związany z ustalaniem stanu ilościowego zbioru i szeregowaniem elementów. Kompetencje w używaniu liczebników dziecko nabywa stopniowo, o czym informuje nas częstotliwość użycia tej części mowy – według E. Łuczyńskiego (2004, s. 161) w drugim roku życia – 1,2%, w trzecim – 1,3%,

¹⁷⁴ Są to jedynie przybliżone obliczenia, ponieważ część dziecięcych wypowiedzi stanowiła tak wadliwe semantycznie wypowiedzenia, że nie sposób było oznaczyć wszystkich naruszeń związków składniowych. W takich wypadkach odnotowywano wykolejenie.

w czwartym – 4,1%, w piątym – 3,8% w szóstym – 4,8%. Należy także odnotować, iż liczebnik *dwa* posiada trudną wariantywność rodzajową.

Trudności występowały także w dostosowaniu rodzaju przymiotnika, odnotowano wiele tego typu błędów, np.:

Michał (3,1): [*Ale mo mo mos Aleg ma gumowce te takje duze carno.*]

Badacz: *Jakie komary?*

Szymon (3,6): [*Ńedobly, takje głyzonec.*]

Wojtuś (3,6): [*A tam ńe ma śalej śafće Tytuśa, ńe ma, to śom tyko takje blonźowej, bo mamy blonźow, a na budowje ńe mamy śafki.*]

Dzieci czasami nie uzgadniały przypadku zaimka przymiotnego¹⁷⁵, np.:

Ala (3,11): [*A ja śe dźiśej pfyjejauam na joweże takom śukenką.*] (A ja dzisiaj przyjechałam na rowerze w takiej sukience.)

Ala (3,11): [*Po yy mama daua jej taki dinośau.*]

Naruszony związek rzędu w wypowiedziach dziewczynki doprowadził do naruszenia związku zgody.

Częste były wykojeżenia w zakresie rodzaju, np.:

Ala (3,9): [*Myślauem, że ktoś otforzyu dzwi.*]

Franek (3,4): [*Tam byuo nam mozem dżip.*] (Tam był nad morzem dżip.)

Julian (3,10): [*Jak ty byueś taka malutka, jak chodźiueś do zųopka ka i klan i zablauaś takje piańino i glaueś na ńim.*] (w znaczeniu: *Jak ja byłam taka malutka, jak chodziłam do żłobka i tam zabrałaś takie pianino i grałaś na nim.*)

Odnotowano także niedostosowanie orzeczenia do wymagań podmiotu zbiorowego, np.:

Wojtek (3,11): [*Zeby dżewćynka pośua z mamą do sklepu kupić mlečko dla kota, potem pośli potem potem paćili i pośli do domu i dziefćynka nalaų nalaų mu mleko i nalaų mu.*]

¹⁷⁵ E. Łuczyński (2004, s. 161) zwraca uwagę na związek w proporcjach między zaimkami rzeczownikowymi i przymiotnymi, a rzeczownikami i przymiotnikami w mowie dzieci.

Franek (3,11): [*Że pśysędu Jaśo i Śymuś i w ftedy no i powiedząy: „Co śe stało”.*]

Adrianka (3,8): [*Jutro jutr jutro byuła ańouki.*] (w znaczeniu: Wczoraj byliśmy aniołkami.)¹⁷⁶

B. Związek rzędu

Naruszenia związku rzędu odnotowano 126 razy, co stanowi 2,9% wszystkich wypowiedzi. Najczęściej dotyczyły one niedostosowania przypadku dopełnienia do orzeczenia, np.:

Wojtuś (3,6): [*Ale jak jag doknouem piekalniku sybo, to začne mne boleć lenka.*] (Jak dotknę szyby piekarnika, to zacznę mnie boleć ręka.)

Maks (3,10): [*Bo hmmm lubje i lubje śe jeśće dżakami bawić.*] (Bo lubię ją i lubię się jeszcze z dziećmi bawić.)

Franek (3,11): [*Daje blatowi.*]

Duże problemy sprawiła dzieciom łączliwość czasownika *bawić się*, np.:

Hania (3,7): [*Bawiła apolty.*] (Bawiła w aporły/w aportowanie.)

Ewa (3,5): [*Ja lubię śe bawić strasz pożarną.*]

Badacz: *A w co się z Antkiem zazwyczaj bawicie?*

Gabrys (3,10): [*Lalkami.*] (Odpowiedź dziecka uwzględnia przedmiot, którym się bawią, a nie zabawę.)

Nazwa w funkcji osoby towarzyszącej czynności w narzędniku pojawia się prawidłowo w tekstach dzieci, natomiast dokonują one elizji przyimka¹⁷⁷, np.:

¹⁷⁶ Tego typu mylenie linearnego porządku odnotowano 15 razy u 6 trzylatków. Dotyczyło określeń czasu dziś, wczoraj, jutro, np.:

Badacz: *Franeczku, a co ty robiłeś wczoraj?*

Franek (3,11): [*Em bawiłem śe tolem Hotuils.*]

Badacz: *Nie, to dzisiaj bawiłeś się torem Hot Wheels, bo wczoraj nie miałeś tego toru Hot Wheels. Prawda?*

Brak rozumienia linearnych określeń czasu może świadczyć o zaburzeniach postrzegania czasu, które mogą informować o braku kulturowego percypowania kierunku i być podstawą do diagnozy ryzyka wystąpienia dysleksji. Warto też zwrócić uwagę, iż w przywoływanym dialogu wiedza badaczki pozwala dużo precyzyjniej analizować zebrany materiał językowy.

¹⁷⁷ Por. z opisami tekstów wykonanymi przez E. Łuczyńskiego (2004, s. 125).

Mikołaj (3,1): *[Bawiuem się mamom.]*

Julek (3,10): *[Najbardziej lubię się bawić tatam eee...]*

Ada (3,4): *[Tatam chciałabym się bawić kłatkami.]*

Badacz: *Powiedz mi, z kim najbardziej lubisz się bawić?*

Wojtek (3,9): *[Emilem.]*

Tymon (3,6): *[Nie, została, żeby ja się nią bawiuem.]* (Nie, została, żebym ja się z nią bawił.)

Alan (3,11): *[I s palku ym da psuf... i tam wolno iść ludźami, pobawić się psami.]*

Schemat składniowy tego czasownika jest różny w zależności od jego znaczenia. Wydaje się, że dzieci opanowały łączliwość *bawić się czymś*, z wyjątkiem nazw własnych pochodzących z języków obcych, które części dzieci jeszcze sprawiają pewną trudność, np.:

Wojtek (3,11): *[Z dżefczynami się bawić eee legiem.]*

Natalia (3,11): *[Ym bawiuabym się żabafkami.]*

Badacz: *Jakimi?*

Natalia (3,11): *[Ym kuczykami ponami, bo ja też mjaąam w domu kuczyki pony.]*

Kłopoty powoduje *bawić się w coś* – zwykle łączone z nazwą konkretnej zabawy i *bawić się z kimś* – gdy mamy na myśli współtowarzyszy zabawy. W tych znaczeniach dzieci stosują poprawny biernik i narzędnik, ale pomijają przyimek. Jedna dziewczynka prezentuje wzorzec: *układać coś za kimś, bawić się za kimś*, np.:

Julian (3,10): *[Ukuada pusle sa mnom i i jescze bawi się sa mnom samochodami i palkinkjem.]*

Także chłopiec używa schematu: *bawić się we coś*:

Badacz: *Powiedz mi Tymonku, w co ty najbardziej się lubisz bawić w przedszkolu?*

Tymon (3,6): *[We stłazakuf.]*

Dzieci mają także kłopot ze schematem orzeczenia czasownikowego złożonego, w którym czasownik modalny jest połączony z innym w bezokoliczniku, np. *lubię bawić się*:

Wojtek (3,11): *[Ja się najbardziej lubię bawić s kolegami.]*

Podobne problemy z elizją przyimków, jak w przypadku czasownika *bawi się* obserwujemy także w strukturach składniowych z innymi czasownikami, np.:

Emil (3,4): [*Lośicóŕ cekajq.*] (Muszą czekać na rodziców.)

Ewa (3,5): [*O ńe, muśimy zobacyć, co śe staŕo zŕodźejem.*] (O nie, musimy zobaczyć, co się stało ze złodziejem.)

Ala (3,11): [*A ja śe dźiśej pfyjefauam na roweże takq ŕukenkq.*]

Dzieci niekiedy nadużywały przyimków:

Rafał (3,11): [*Tato, czy moge porzucac 7 latafcem?*] (mowa niezależna)

Leon (3,2): [*I teŕ można ulepić na bauwana.*]

Wykolejenia w zakresie związku rzędu dotyczyły także połączeń rzeczownika z rzeczownikiem, np.:

Badacz: *A którą panią lubisz najbardziej?*

Adaś (3,11): [*Pańom Olom.*]

Janinka (3,1): [*A la lubje na...najbałzej pyśne śaśtka, takje f kśtaŕce śelduśkuch do jeŕeńa.*]

Występowały także w związku rzeczownika z wyrażeniem przyimkowym, np.:

Wojtek (3,11): [*A jag ja byuem duŕy to mjaum taki takq taki garaz na aŕt s takom ulicom, ale ale ten garasz śe zgubiŕ, ale mamy f piwńicy peŕno zabawek, peŕno duzych zabawek.*]

Hania (3,7): [*No bo jest duŕo pracy do pjeska.*]

C. Związek przynależności

Odstępstwa w zakresie związku przynależności są najrzadsze – wystąpiły w 0,53% wypowiedzi – odnotowano je tylko 23 razy.

Z największą frekwencją występują te pomiędzy orzeczeniem a okolicznikiem miejsca, np.:

Karol (3,11): [*A czy ten rycerz moŕe mieć na na zam taki balon?*] (A czy ten rycerz może mieć na zamku taki balon?)

Alicja (3,9): [*A wjeće w ogóle, ze w bałdzo dalekim domje mjeska Beńin.*]

Szymon (3,6): [*Chcęuem oglondać psez okno, tata mi nie pozwoliu psy oknu oglondać naplawde.*]

Gabrys (3,10): [*Tak, ale ale ale maąa spi ftedy w kuwete, bo tam wuaśne kotki śikają i lobją kupe.*]

Karol całkowicie zrezygnował z utworzenia formy miejscownika. Alicja mówi o wymyślonym przyjacielu, który mieszka w *bardzo dalekim domu*, popełnia błąd, ponieważ stosuje końcówkę *-e* zarezerwowaną dla rzeczowników twardotematowych, natomiast forma *domu* stanowi wyjątek fleksyjny (Łuczyński 2004, s. 149). Szymon stosuje końcówkę *-u*. Dla części trzylatków zastosowanie w miejscowniku liczby pojedynczej alternacji w temacie rzeczownika twardotematowego równocześnie z użyciem przyimka jest trudne (Łuczyński 2004, 147-148). Z tego powodu dziecko stosuje końcówkę, która tej alternacji nie wymaga. Gabrys nie dokonuje alternacji *t:ć*, ale stosuje poprawną końcówkę *-e*¹⁷⁸.

Odnotowano także błędy w związku orzeczenia i okolicznika sposobu, np.:

Ala (3,9): [*Suo uatfe.*] (w znaczeniu: Poszło łatwo.)

Maciek (3,11): [*Pszechodzić szame czelwonym świetle pszeż ulicze.*]

Ala (3,9): [*Gotować samym.*] (w znaczeniu: Gotować samodzielnie/samemu.)

Podobnie jak w przypadku związków rzędu odnotowano pomijanie przyimków¹⁷⁹, np.:

Rafał (3,11): [*Yyy ale moich krockach to to jest naplawiañe satelity iii s jacht, jacht i samochut policyjny.*]

¹⁷⁸ A. Maciejewska zwraca uwagę, iż: „Przyswajanie form regularnych ułatwia rozpoznawanie reguł i wnioskowanie przez analogię o budowie kolejnych jednostek języka, ale dostrzeganie istnienia reguł i eksperymentowanie w tworzeniu słów według ich działania, sprzyja nieuwzględnianiu przez dzieci form wyjątkowych, nieregularnych. Wyrazy, które nie spełniają warunku regularności – jak twierdzą badacze – w początkowym okresie utrudniają rozwój mowy, ponieważ ich opanowanie wymaga dłuższego czasu, każdy z nich musi być zapamiętany przez dziecko osobno. Mogą być przyczyną zwolnienia tempa rozwoju mowy i licznych oryginalnych form dziecięcych, ponieważ zdarzyć się może, że forma nieregularna została zapamiętana jako wyjściowa i to ona staje się podstawą do tworzenia kolejnych (ale niezgodnych z normą) form.” (Maciejewska 2019, s. 171)

¹⁷⁹ E. Łuczyński (2004, s. 93) twierdzi, że elizje przyimka w trzecim roku życia są bardzo rzadkie, ponieważ dzieci szybko uświadamiają sobie konieczność jego stosowania jako elementu poprzedzającego rzeczownik.

Maks (3,10): *[Ymm no jakieś prace muśimy lobić i muśimy lobić, i języki majom kolce, i nie moge ich dotykać tam tyuu, bo majom kolce.]*

Maciek (3,11): *[Pszechodzić szame czełwonym świetle pszeż ulicze.]*

Niekiedy zastosowane są niewłaściwe przyimki, np.:

Julian (3,10): *[No ćeba pojechać zadzwonić do policji i sobje lodzeństfo zaplać do wjeńżenia.]*

Szymon (3,6): *[Tag, żeby żeby bo będzie tedy mi żimno na pododze, jak stane bes skarpet, to tedy będzie mi żimno na stopka.]*

Alan (3,11): *[Dadź w wusku i on pujdże spać.]*

Prymarne wyrażenia przyimkowe (z przyimkami *w*, *do*, *na*) niewątpliwie dla części dzieci trzyletnich stanowią jeszcze wyzwanie.

3.9. Zaburzenia szyku

Szyk definiowany jest jako:

„kolejność zinterpretowanych morfologicznie i składniowo segmentów w ramach określonych konstrukcji składniowych.” (Gębka-Wolak, s. 11.)

Dzieci na ogół poprawnie formułowały wypowiedzenia pod względem szyku i aktualizowały je w odpowiedniej funkcji komunikacyjnej. Jak podkreślają J. Labocha i K. Tutak (2005, s. 22) w języku polskim włączanie w sytuację aktu mowy i kontekst odbywa się także za pomocą szyku. W zebranych wypowiedziach przedszkolaków odnotowano tylko nieliczne błędy w jego zakresie.

Zaburzenia szyku pojawiały się w obrębie zdań pojedynczych i należy je interpretować jako zaburzenie linearnej struktury¹⁸⁰, porządku w danym wypowiedzeniu:

¹⁸⁰ Więcej na temat linearności i sekwencyjności w odniesieniu do szyku pisała A. Wierzbicka (1963, s. 511-533).

Michał (3,1): [*Aleg muj jest brat.*] (w znaczeniu: *Alek jest moim bratem.*)¹⁸¹

Adaś (3,11): [*Widze ja tu śńek.*]

Julian (3,10): [*Ńe wjem ja.*]

W zdaniach złożonych i wielokrotnie złożonych także pojawiały się zaburzenia porządku linearnego, które dotyczyły najczęściej niewłaściwie umiejscowionej przydawki charakteryzującej¹⁸², np.:

Julek (3,10): [*Jak bapća odej odej odejdze ze swojego domku, to Zygzak pilnuje domu, by nikt nie weszed do bapći domu mojej.*]

Ignas (3,9): [*Jutlo mama źle skleńćiuā moja i śe peblućiuem na lowerze i mama tesz.*]

Niekiedy dziecko miało problem z linearnym układem wypowiedzenia. Odnutowano jeden szczególnie ciekawy przypadek.

Badacz: *Haniu, a powiedz mi, jakie ty byś najbardziej chciała mieć zwierzątko?*

Hania (3,7): [*Pie...suczke, a rodzice mi nie pozwalali, mama mi nie pozwaua na urodziny czyli.*]

Spójnik *czyli* dziecko umieszcza na końcu ostatniego zdania składowego, a nie w pozycji pierwszej w tym segmencie. Konstrukcje synonimiczne nie są frekwencyjnie częste i zapewne to było przyczyną pojawiającego się tu zaburzenia linearności. Hania dokonuje w obrębie tego wypowiedzenia poprawki¹⁸³.

3.10. Wypowiedzenia niedokończone

Obecne w zebranych tekstach są także wypowiedzenia niedokończone. J. Labocha (2021, s. 25-26) zwraca uwagę, że przyczyna pojawienia się tego zjawiska tkwi w specyficznych warunkach, w jakich powstaje tekst mówiony. Badaczka

¹⁸¹ Tego typu błędy w szyku mogą skłaniać terapeutów do diagnozy dzieci w kierunku dysleksji, np. Michał to chłopiec o lateralizacji skrzyżowanej – w budowanej przez niego wypowiedzi dochodzi nie tylko do zaburzenia linearności (Nagórko 2012, s. 269), ale także sekwencji.

¹⁸² Przedszkolaki, będące autorami tych wypowiedzeń, mają niezakończony proces formowania się lateralizacji stronnej.

¹⁸³ Dziewczynka, opowiadająca o swoim marzeniu posiadania psa, prezentuje także lateralizację skrzyżowaną – praworęczna i prawonożna, dominujące lewe oko i ucho – więc znajduje się ona w grupie dzieci, u których na podstawie stwierdzonej lateralizacji i analizy systemu językowego można postawić diagnozę dysleksji.

podkreśla, iż tworzenie przekazu można opisać jako proces polegający na wyborze elementów i struktur językowych z zasobu pamięci. Wybór ten dotyczy dwóch płaszczyzn: gramatycznej, czyli formalnej – ponieważ mówiący dokonuje selekcji form i stosunków syntaktycznych danej konstrukcji lub formy – i leksykalnej – wybiera w niej odpowiednie wyrazy, wypełniające ową konstrukcję lub formę. Utrudnienie w jednej z tych płaszczyzn skutkuje pojawieniem się w strukturze powierzchniowej wypowiedzi sygnału w postaci przerwania.

Odnotowano 109 wypowiedzi przerywanych. Przyczyny występowania ich w korpusie są różne.

Niekiedy dzieciom brakuje środków leksykalnych do opisu czy też wyrażenia myśli, np.:

Szymek (3,10): [*I daa...*]

Badacz: *Co to jest?*

Szymek (3,10): [*Ne wjem.*]

Badacz: *To jest plasterek.*

Czasami dziecko potrzebowało jedynie zachęty od osoby badającej, aby dokończyć swoją wypowiedź, np.:

Wojtuś (3,6): [*A my...*]

Badacz: *No.*

Wojtuś (3,6): [*A my, my, i my mamy choinke jeśće śkjaś o jeśće nie żwiendua.*]

Zwrócenie większej uwagi na dziecko i okazanie wsparcia sprawiało, że przedszkolaki czuły się pewniej w sytuacji komunikacyjnej, w konsekwencji czego, przezwyciężając chwilowe zawahanie, budowały pełne wypowiedzenia. Czynniki natury emocjonalnej często doprowadzały do pojawiania się wypowiedzi przerywanych.

Czasami dziecko przerywało budowanie danej struktury, ponieważ chciało dokonać w niej jakiejś zmiany. Niekiedy nawet upewniało się pytaniem, czy może jej dokonać, np.:

Karol (3,11): [*A pewnego dnia, ktułyś ras... Ej! A czy ten ryceż może mjeć na na zam taki balon?*]

Badacz: *Tak. Tylko musisz to opowiedzieć i wtedy będzie miał.*

Bardzo często dochodziło także do sytuacji, w których dziecku jeden z uczestników rozmowy przerywał wypowiedź. Duża grupa dzieci bardzo chciała zdominować rozmowę z badaczem, walcząc o uwagę, nie pozwalając współrozmówcom zabierać głosu, np.

Kamil: *[A ja nigdy się nie utopię.¹⁸⁴]*

Badacz: *Dlaczego się nigdy nie utopisz, Kamilku?*

Szymon (3,6): *[Ja się nigdy nie utopię, bo ja, a ja...]*

Kamil: *[Bo już nie chodzę na basen, bo bo (powtórzenie – dzieci się przekrzykiwały) bo siostra chodzi tylko na basen, a ja nie mogę na basen.]*

Niekiedy przerywał sam badacz, ponieważ jedno z dzieci nie dawało szansy wypowiedzieć się drugiemu, np.:

Badacz: (...) *Co to było najpierw, jak ty sądzisz?*

Rafał (3,11): *[Nie wiem.]*

Badacz: *Najpierw było to.*

Ala (3,11): *[Pojem ci na ucho.]*

Badacz: *Potem było to.*

Ala (3,11): *[To jeś y taki...]*

Badacz: *Ale poczekaj Alu, niech Rafał poopowiada.*

Jak wykazuje W. Dzieniarz (1995 s. 275), istotne jest, że nie występują wypowiedzenia przerwane ze względów eufemistycznych, ponieważ są one jeszcze obce trzylatkom.

3.11. Wypowiedzi wykolejone (anakoluty)

Anakolut (z gr. *anakòlouthos* „bez ciągłości, następstwa, związku, nielogiczny”) oznacza wykolejenie konstrukcji, niekonsekwentną budowę zdania (Rybszleger 2008, s. 189). Powstaje w wyniku złego zaplanowania wypowiedzi, kontaminacji dwóch różnych konstrukcji oraz dokonania korekty w obrębie wypowiedzi (Grzegorzczkova 2012, s. 144). Ze względu na fakt, iż procesy mówienia i myślenia przebiegają jednocześnie, dzieci formułowały tego typu wadliwe wypowiedzenia. Wielu uczestników

¹⁸⁴ Wypowiedzi chłopca nie zostały ujęte w wynikach, ponieważ jego rodzice nie wyrazili na to zgody, godząc się jednocześnie na badanie.

badania było w silnych emocjach, ponieważ badający rozmawiał zazwyczaj z dwojgiem dzieci i musiały one rywalizować o jego uwagę. Należy podkreślić, iż anakolut jest silnie zdeterminowany emocjonalnie. Za anakoluty nie były uznawane w korpusie wypowiedzenia, które zawierały jedynie poprawkę konstrukcji – w takim wypadku oznaczana była przez badacza poprawka¹⁸⁵.

Dzieci pomijały w swoich wypowiedzeniach istotne fakty przyczynowo-skutkowe, od których zależał sens wypowiedzenia. Dokonanie takiej elipsy niekiedy całkowicie utrudnia zrozumienie przekazu, np.:

Gabrys (3,10): *[A ja kjedyś chćaua, bo moje lekalstfo i tam byli strasźniczy pilnowali taką pańq, ktura chćaua chyba coś ukraść is też na albo na radjo, albo na policje.]*

Gabrys prawdopodobnie opowiada, że był świadkiem zatrzymania złodziejki w aptecę, gdy kupował lekarstwo. Tego typu wadliwe struktury nie dotyczą wyłącznie zdań złożonych, czy wielokrotnie złożonych. Dzieci dokonują korekt wypowiedzenia i elipsy także w obrębie wypowiedzenia pojedynczego rozwiniętego, popełniając błędy składniowe, np.:

Szymon (3,6): *[A ja ńe, a ja ńe ma ćongle mi lobić ćongle dużo komaluf.]*

Chłopiec tak bardzo chciał cokolwiek powiedzieć, że wciąż żartował, iż mama przygotowuje mu komary do jedzenia.

W części wypowiedzi wykolejonych dochodzi do włączenia w treść wypowiedzenia wielokrotnie złożonego treści, które nie mają związku myślowego z danym przekazem, np.:

Julian (3,10): *[Bawięm śe piųkom takom kololowom kololuf tency i ze gońiųem te klenkle, bo ja jestem tylko klasnolutkjem.]*

Niektóre wypowiedzi dzieci są semantycznie puste, np.:

Franciszek (3,9): *[Ta tu tyg lobjq coś takego, ze lobjq coś takego, lobjq aldo coś.]*

¹⁸⁵ M. Świącicka (1994, s. 50) pisze: „Przyjęcie (...) tolerancyjnego rozumowania jest bardzo istotne w trakcie charakterystyki składniowej wypowiedzi dziecięcych. Gdyby bowiem postępować bardzo rygorystycznie, to pewnie okazałoby się, że większości wypowiedzeń można zarzucić pewne usterki składniowe, zwłaszcza złą kolejność wyrazów w zdaniu, niewłaściwie użyte przyimki, spójniki. H. Zgólkowa twierdzi nawet: 'Na dobrą sprawę w każdej dziecięcej konstrukcji mówionej, spontanicznej można wskazać jakieś uchybienia syntaktyczne'.”

Niekiedy dziecięce wypowiedzi nie posiadają związków podrzędnych, które są niezbędne do oddania właściwej treści, np.:

Marysia (3,10): *[A ja codzień nie ma wóz lodowaty, idziemy do kawiarni po lody.]*

Dziewczynka miała zamiar prawdopodobnie powiedzieć: *Jak nie ma wozu lodowego, to idziemy do kawiarni po lody.*

Czasem dzieci używają związków podrzędnych, jednak wybierają niewłaściwe, np.:

Ignas (3,9): *[A Ola, moja koleżanka, zawsze jedzie pszodu i ma taką kierownicę, gdzie ona nie klei nie klei.]*

Ignas (3,9): *[Jutro wycongauem weyne takom, dze jeś takim opakowaniu i takje papiely.]*

Ignas, dokonując opisu w pierwszym przykładzie, nie potrafi do zdania współrzędnie złożonego o stosunku łącznym dodać struktury podrzędnie złożonej przydawkowej *która się nie kręci*. Gdzie pochodzi ze struktury okolicznikowej, a chłopiec ma trudności ze znalezieniem czasownika opisującego właściwości przedmiotu i jest to przyczyną powtórzenia. W drugim przykładzie dziecko popełnia podobny błąd składniowy, wybierając niewłaściwy sposób zespolenia wypowiedzenia podrzędnie złożonego.

Trzylatki często powtarzają fragmenty wypowiedzeń, aby uporządkować myśli i by mieć pewność, że odbiorca właściwie zrozumiał przekaz, np.:

Tymon (3,6): *[Tu mieska na dole, a my mieskamy tutaj, a tu jez naz dach, tu jez naz dach, a my tutaj mieskamy, a tu jez naz dach taki.]*

Ale także występują powtórzenia danych elementów leksykalnych spowodowane mniejszym udziałem świadomości w danym procesie zdaniotwórczym, np.:

Wojtek (3,11): *[No bo, no bo musieliśmy już jechać do pseekola, a tata a mama ftedy ub ubrała się i mamy mama się ubierała.]*

Zdaniem W. Dzieńiarz dochodzi do tych potknięć składniowych na tle emocjonalnym:

„Dziecko mówi szybko, mniej starannie i do głosu dochodzą stereotypowe nawyki języka potocznego lub niekontrolowane wyrażenia językowe, powodujące nieścisłości składniowe” (Dzieńiarz 1995, s. 281)

Niekiedy to nagromadzenie błędów składniowych sprawia, że wypowiedź jest niejasna, np.:

Alan (3,11): *[Moja mama lobi pysnom sauate s soli i tak solo... soli i daa do miski i zamłózi se, zamrozić można w ma...laźniku i można zjeść nom weźmjońc sobje żemńacki i można zjeść.]*

Przedszkolak konstruuje zdanie chaotycznie, dokonuje poprawek, w trakcie zmienia czas na przyszły, ma problemy słototwórcze (w *ma...laźniku* – w zamrażalniku), fleksyjne (weźmjońc – wziąć), a także dokonuje powtórzeń niektórych elementów leksykalnych, co w konsekwencji prowadzi do utworzenia konstrukcji niekomunikatywnej.

Inne dziecko opowiada:

Ignas (3,9): *[Yy a jutło mama i ja widźeliśmy w żo z Olomm yyy i mamy kangurzycy i mjaay dzidźuśe w torebce te dwa mamy, bo ja widźaem.]*

Poprawne zdanie mogłoby brzmieć: *A wczoraj mama, ja i Ola widzieliśmy w zoo mamy kangurzyce, które miały dzidziusia w torbach.* Ignacy zdaje sobie sprawę z niskiej komunikatywności tego przekazu i dlatego zapewnia, że widział te dwie mamy. Tego typu wypowiedzi także należy uznać za wykolejone.

Problemy z przebiegiem operacji zdaniotwórczej wydają się być dla niektórych dzieci wręcz uświadomione, np.:

Franek (3,11): *[To bawań bawjeńe fliška.]*

Badacz: *Bawiłeś się w liska? Jak się bawiliście? Opowiedz mi.*

Franek (3,11): *[Że jak toś toś, em tak, po kolei, ktoś bjeńe baldzo śybko no i ten liś muśi go żupać i źjeś.]*

Franciszek nie może początkowo uporządkować myśli, stąd wtrącenie *em tak, po kolei*. Dziecko jednak dokonuje uporządkowania i wyraża językowo zasady zabawy „w liska”, w którą bawiło się w przedszkolu. Umiejętność kontrolowania emocji jest bezsprzecznie gwarancją większej poprawności w formułowaniu wypowiedzi.

4. Analiza i interpretacja porównawcza

Celem tej pracy była potrzeba ustalenia normy składniowej dla przedszkolaków w czwartym roku życia, co jest niezbędne by w przyszłości znaleźć optymalne rozwiązania terapeutyczne dla dzieci, które posiadają deficyty w tej płaszczyźnie języka. Magdalena Żabowska zwraca uwagę, iż:

„Struktury wypowiedzeniowe odzwierciedlają, nie relacje zachodzące w świecie (...), ale ustanawiane przez mówiącego; nie służą one do tego, by za ich pomocą bezpośrednio opisywać same układy rzeczy w świecie, ale ujawniają mówiącego, jego punkt widzenia, przez niego czynione na użytek chwili powiązania (...)” (Żabowska 2018, s. 111)

To w jaki sposób dziecko formułuje wypowiedzi, świadczy o mówiącym, bowiem ujawnia językowy obraz świata.

W ramach tej rozprawy dokonano także porównania realizacji wzorów zdaniowych u trzylatków o prawostronnej lateralizacji z dziećmi, których lateralizacja jest skrzyżowana lub nie uległa jeszcze ustaleniu. Zestawiono także wyniki, biorąc pod uwagę płeć badanych.

W bazie danych¹⁸⁶ zgromadzono 4317 wypowiedzi trzylatków. Każdej z nich przypisano szereg cech ją charakteryzujących: imię dziecka, wiek, lateralizację, płeć, ale także typ wypowiedzenia, cel oraz określone cechy szczególne, np. naruszenie związku składniowego, poprawkę, wykolejenie itp. W toku analizy porównawczej dzielono na grupy wypowiedzi z bazy pod względem określonej cechy, a następnie zliczano liczbę wystąpień innej cechy. W celu wiarygodnego porównania liczby wystąpień między tymi grupami (np. lateralizacja, płeć) normalizowano liczbę wystąpień względem liczby wszystkich wypowiedzeń w danej grupie, a wynik tej normalizacji wyrażano w procentach i w taki sposób jest on przedstawiany w pracy. Celem porównywania grup używane są określenia częstotliwości, takie jak „dana cecha pojawiała się x% częściej” lub „dana cecha pojawiała się x% rzadziej”. Należy je rozumieć jako stosunek dwóch porównywanych, znormalizowanych licznosci, a nie jako ich różnicę.

¹⁸⁶ Baza danych została specjalnie zaprojektowana na potrzeby badania w języku programowania SQLite.

4.1. Norma składniowa dziecka trzyletniego

Na podstawie przeprowadzonego badania można sformułować normę składniową dziecka trzyletniego.

Wszystkie dzieci posługiwały się równoważnikami zdania i równoważnikami zdania samodzielnyimi składniowo, a także zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi i nierozwiniętymi.

Spośród zdań pojedynczych nierozwiniętych wszystkie dzieci używały typów I stopnia. Wśród nich najczęstsze schematy to: OOk (92%), OD (87%), POD (85%), POOk (66%) PPrzO (23%). Ze schematów II stopnia, których użyło 77% trzylatków, wykorzystywali szczególnie ODOk (56%) oraz PODOk (48%). Wśród typów stopnia III, używanego przez 73% badanych, posługiwali się oni głównie: PO(DPrz) (45%), O(DPrz) (40%), PO(Dprz)Ok (23%). Schematy ze stopnia IV zostały użyte przynajmniej raz przez 90% dzieci. Wybierały one różnorodne struktury, a przede wszystkim: OD2(n) (48%), OOk2(n) (35%), POD2(n)Ok (29%), PPrzO(DPrz2(n)) (24%), O(DPrz2(n)) (23%). Szczegółowy procent użycia przedstawia poniższa tabela:

Tabela 8 Użycie zdań pojedynczych rozwiniętych przez dzieci

Schematy	% dzieci, które użyły danego typu przynajmniej raz
Stopień I	100,00%
O*	4,84%
OD	87,10%
OOk	91,94%
PO*	11,29%
POD	85,48%
POOk	66,13%
PPrzO	22,58%
Stopień II	77,42%
ODOk	56,45%
PODOk	48,39%
PPrzOD	12,90%
PPrzOOk	12,90%
Stopień III	72,58%
O(DPrz)	40,32%
O(DPrz)Ok	8,06%
O(OkPrz) *	9,68%

OD(OkPrz)	3,23%
PO(DPrz)	45,16%
PO(Dprz)Ok	22,58%
PO(OkPrz)	1,61%
POD(OkPrz) *	1,61%
PPrzO(DPrz) *	4,84%
PPrzOD(OkPrz) *	1,61%
PPrzODOk	8,06%
Stopień IV	90,32%
O(DPrz2(n))**	22,58%
O(DPrz2(n))Ok*	3,23%
O(OkPrz2(n))*	4,84%
OD2(n)	48,39%
OD2(n)Ok	17,74%
ODOk2(n)	11,29%
OOK2(n)	35,48%
PO(DPrz)Ok2(n)*	4,84%
PO(DPrz2(n))**	14,52%
PO(DPrz2(n))Ok*	3,23%
PO(OkPrz2(n))*	1,61%
POD2(n)	9,68%
POD2(n)Ok	29,03%
POD2(n)Ok2(n)	17,74%
PODOk2(n)*	1,61%
POOk2(n)	6,45%
PPrzO(DPrz2(n))*	24,19%
PPrzOD2(n)	1,61%
PPrzODOk2(n)*	3,23%
PPrzOOK2(n)*	1,61%

90% przedszkolaków budowało także wypowiedzenia złożone współrzędnie łączne, natomiast przeciwstawnymi posługiwało się 49% z nich. Zdecydowanie rzadziej trzylatki wykorzystywały pozostałe typy wypowiedzeń współrzędnie złożonych. Włączne zastosowało 10%, wynikowe i rozłączne 3%, synonimiczne 2%.

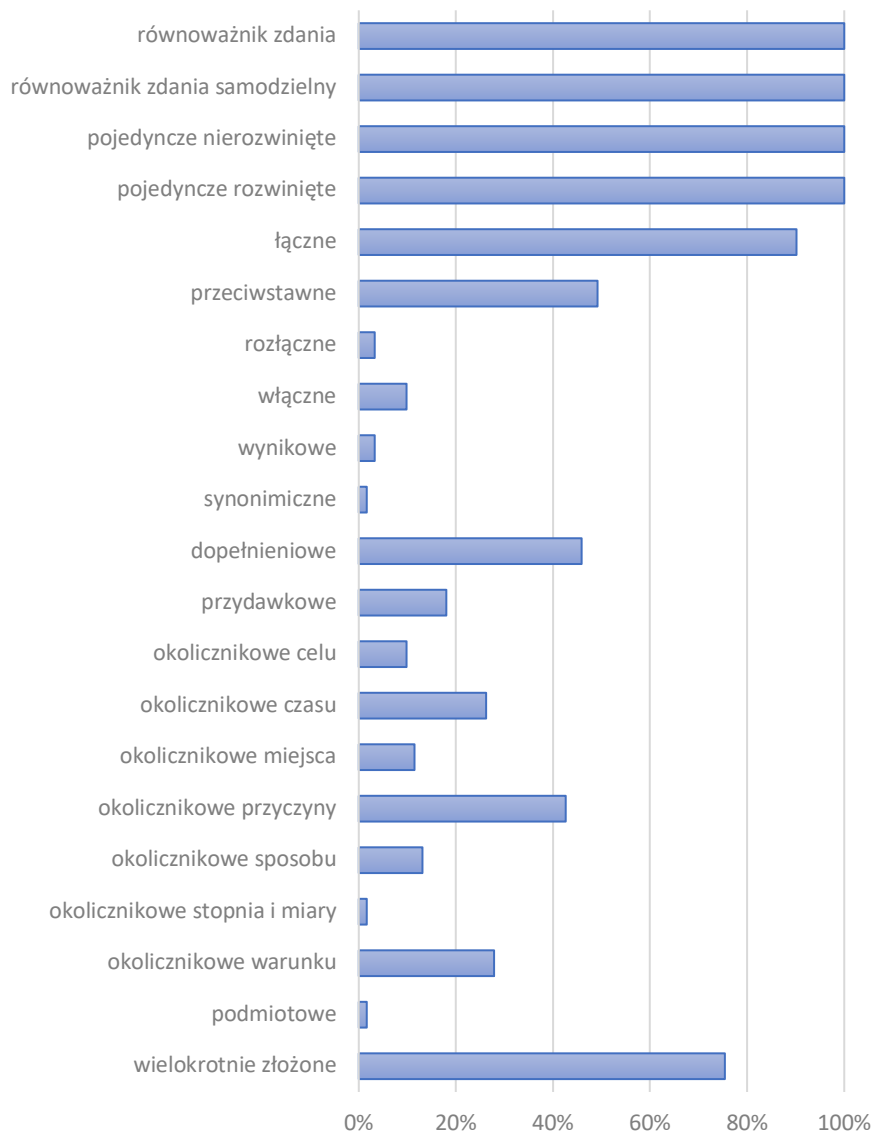
Spośród wypowiedzeń podrzędnie złożonych najczęściej pojawiały się dopełnieniowe 46%, okolicznikowe przyczyny 43%, ale także warunkowe 28% i czasowe 26%. Warto wspomnieć, iż w dwóch ostatnich typach zdań wykorzystywana była ta sama konstrukcja *jak...to....*. Wypowiedzenia przydawkowe budowane były przez 18% trzylatków, a okolicznikowe sposobu przez 13%, miejscowe przez 11%, celowe

10%. Najbardziej występowały wypowiedzenia okolicznikowe stopnia i miary oraz podmiotowe 2%.

Wypowiedzenia wielokrotnie złożone formułowało ponad 75% dzieci.

Użycie wszystkich opisanych typów wypowiedzeń przedstawia poniższy wykres:

Wykres 19 Użycie wypowiedzeń przez dzieci

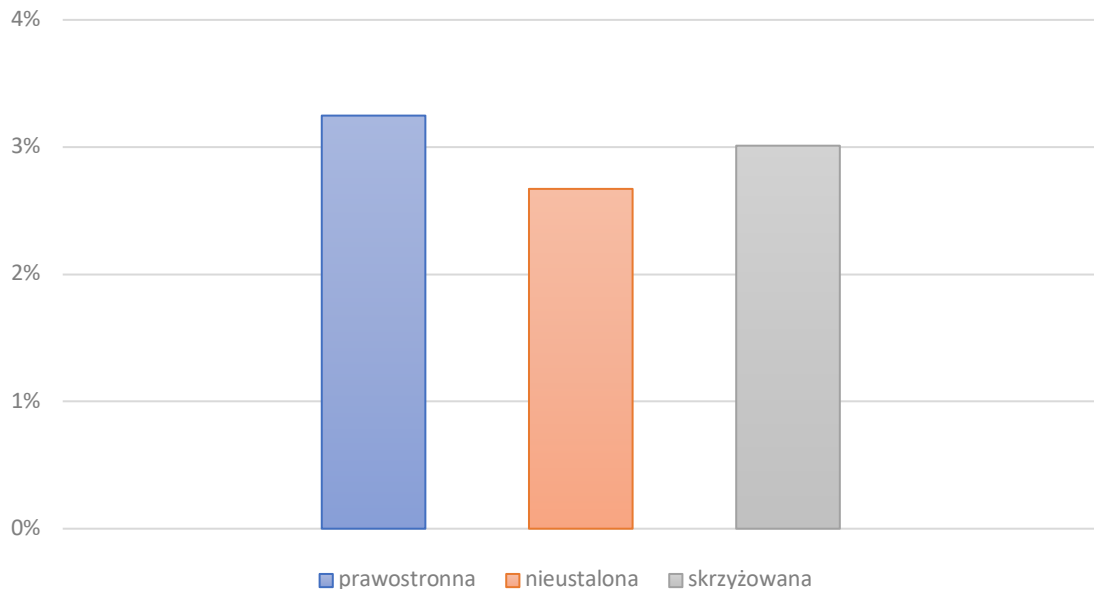


4.2. Lateralizacja

33 przedszkolaków posiadało nieustaloną lateralizację w momencie badania, 14 prawostronną i 15 skrzyżowaną. Korzystając z zebranych danych, można porównać, jakimi rodzajami wypowiedzeń posługiwały się dzieci i zestawić ze sobą wyniki uzyskane w tych trzech grupach. Dla każdego z typów zdań został obliczony procent użycia. Zaobserwowano następujące prawidłowości.

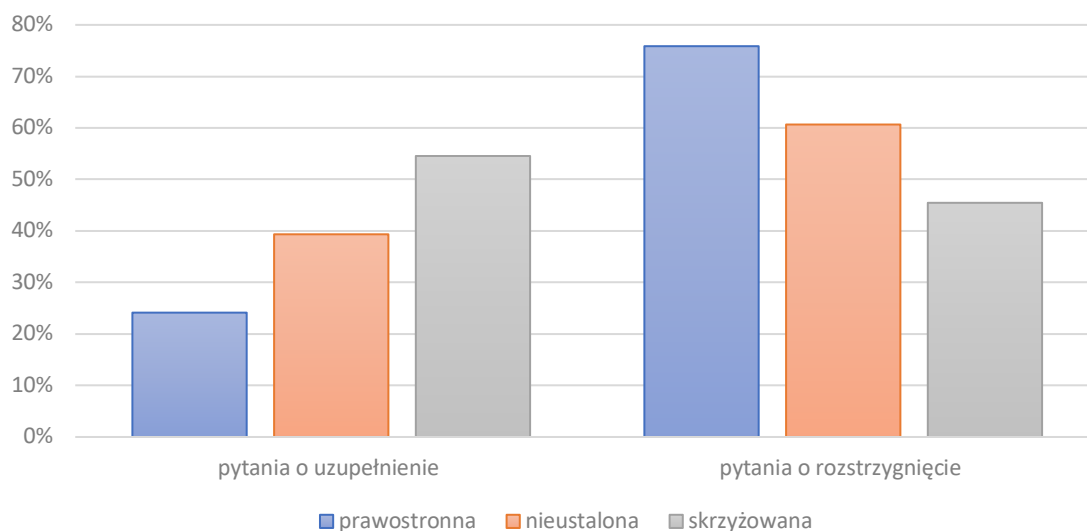
Przedszkolaki o lateralizacji prawostronnej zadają najwięcej pytań. Dokonują tego o 22% częściej niż dzieci z lateralizacją niezakończoną i 8% częściej niż dzieci o formule skrzyżowanej.

Wykres 20 Częstotliwość użycia pytań przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej



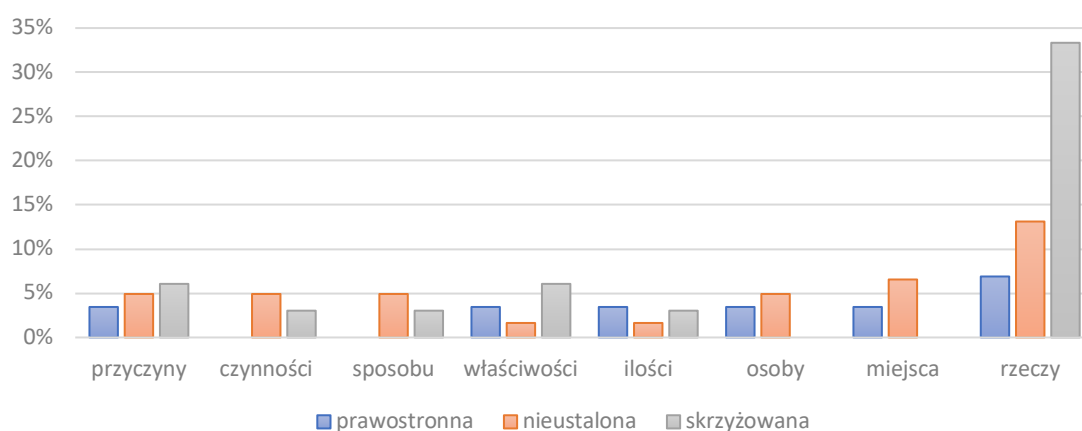
Dzieci o lateralizacji skrzyżowanej zadawały najwięcej pytań o uzupełnienie – dwa razy częściej niż trzylatki z lateralizacją prawostronną i 40% częściej od przedszkolaków z niezakończonym procesem ustalania się dominacji stronnej. O rozstrzygnięcie najczęściej stawiały pytania te zlateralizowane prawostronnie – 25% częściej niż dzieci z niezakończoną lateralizacją i 67% częściej niż ich rówieśnicy o skrzyżowanej lateralizacji. Jak wykazuje S. Szuman (1939, s. 351), jest to dojrzała forma pytań i ich liczba rośnie z wiekiem.

Wykres 21 Częstotliwość użycia pytań o uzupełnienie i rozstrzygnięcie przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej



Wśród dzieci z lateralizacją skrzyżowaną pojawiło się najwięcej pytań o kategorię rzeczy. Występowały one 5 razy częściej niż u przedszkolaków z prawostronną lateralizacją i 2,5 razy częściej niż u trzylatków z niezakończonym procesem formowania się lateralizacji – co wynikało z tego, iż upewniały się one często, czym są przedmioty w ich otoczeniu – np. nie znały nazwy i pytały o nią. Należy podkreślić, że nie jest to negatywne zjawisko, ponieważ w ten sposób trzylatki zdobywają wiedzę. Konieczne jest, by zaznaczyć, iż pytania wyrażone w ten sposób mogły dotyczyć innych aspektów, które nie zostały wyrażone w tym pytaniu¹⁸⁷.

Wykres 22 Częstotliwość użycia kategorii pytań o uzupełnienie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, niezakończoną i skrzyżowaną

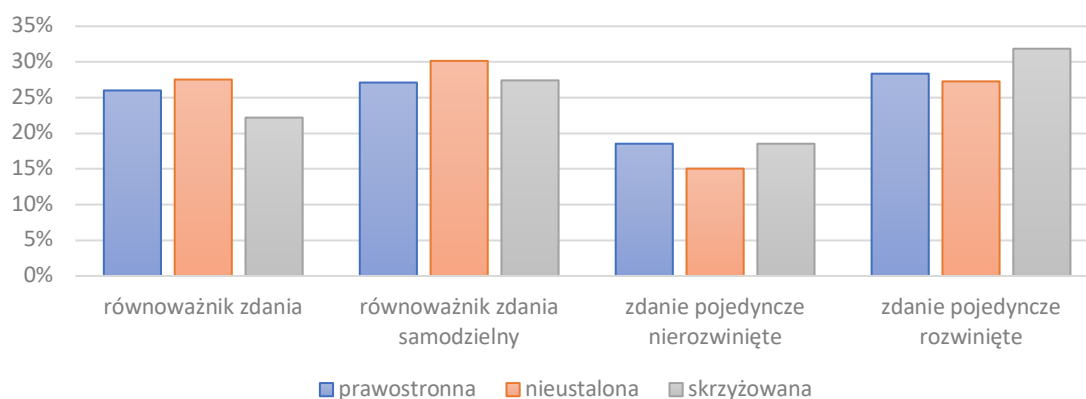


¹⁸⁷ Por. pytania globalne, s. 117 tejże rozprawy.

Trzylatki z niezakończonym procesem ustalania się lateralizacji o 8% częściej posługiwały się równoważnikami zdań niż dzieci z lateralizacją prawostronną i o 24% częściej niż ich rówieśnicy z lateralizacją skrzyżowaną. Zatem krótkie, nierozbudowane, konkretne odpowiedzi na pytania, bez formułowania zdań, były w tych grupach częstsze. Przedszkolaki prawostronnie zlateralizowane używały równoważnika zdania samodzielnego składniowo 12% rzadziej niż dzieci z niezakończoną formułą lateralizacji i 3% rzadziej niż dzieci z lateralizacją skrzyżowaną. Dzieci z lateralizacją skrzyżowaną używają o 19% częściej zdań pojedynczych niż dzieci z niezakończoną lateralizacją, a o 9% częściej niż rówieśnicy zlateralizowani prawostronnie. Różnica ta w szczególności dotyczy zdań pojedynczych rozwiniętych, które występują o 17% częściej niż u dzieci z niezakończoną lateralizacją i 14% częściej niż u zlateralizowanych prawostronnie.

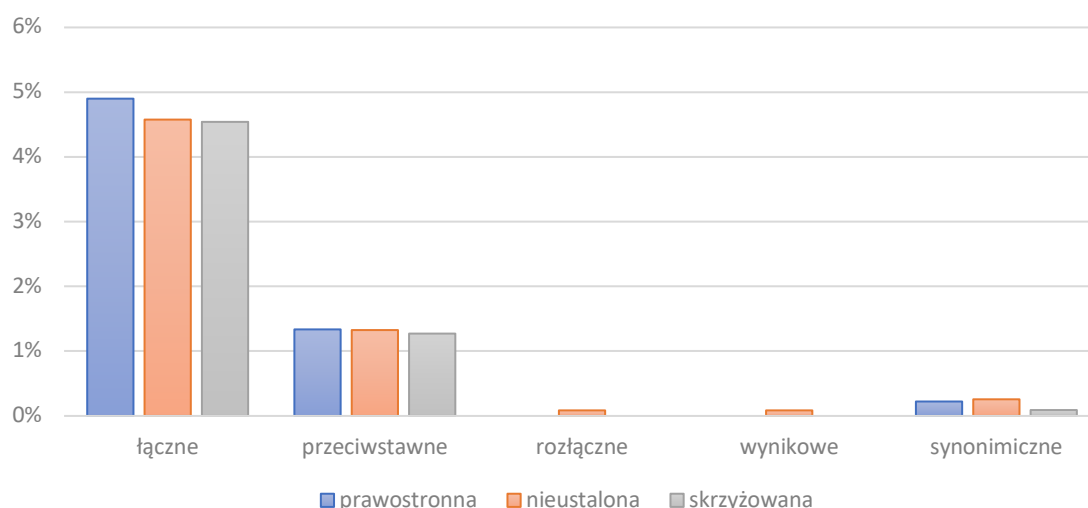
Analiza użycia zdań pojedynczych rozwiniętych względem lateralizacji ujawniła, że trzylatki używają głównie zdań I stopnia, które stanowią ponad połowę wszystkich. Zauważalnie rzadziej (10%) stosują je dzieci z lateralizacją skrzyżowaną. W II i III stopniu zaobserwowano porównywalne wyniki dla grupy zlateralizowanej prawostronnie i z niezakończonym przebiegiem formowania się lateralizacji, ale dzieci z formułą skrzyżowaną znacznie rzadziej posługiwały się zdaniami III stopnia (przydawka przy dopełnieniu lub okoliczniku), wyraźnie preferując te o budowie II stopnia (z dopełnieniem i okolicznikiem lub jeśli występuje tylko jedno z nich to konieczne jest użycie przydawki przy podmiocie). Grupa o lateralizacji prawostronnej rzadziej (35%) używała zdań IV stopnia, natomiast pozostałe stosują te schematy porównywalnie często.

Wykres 23 Częstotliwość użycia równoważników zdania i zdań pojedynczych przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



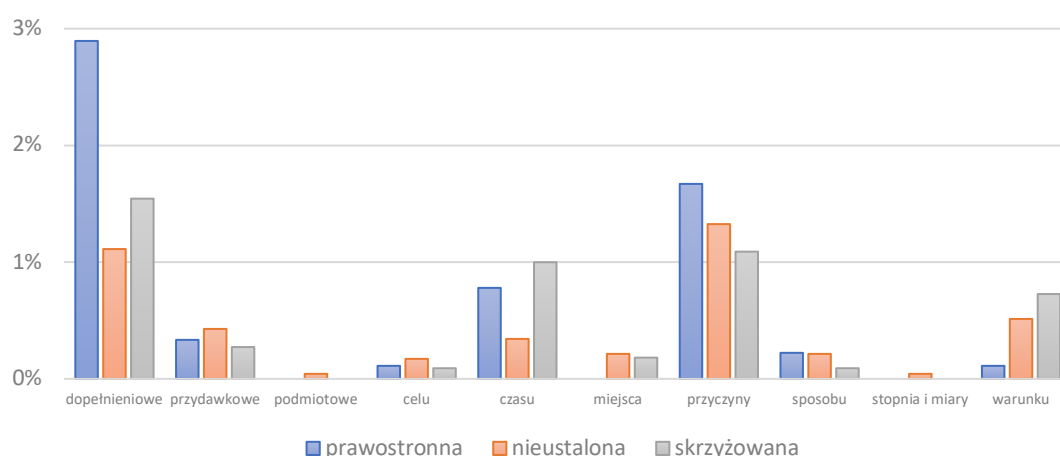
Wypowiedzenia złożone współrzędnie są nieznacznie częstsze u przedszkolaków zlateralizowanych prawostronnie i pojawiają się 1% częściej niż u trzylatków o formule niezakończonyj oraz 9% częściej niż u dzieci ze skrzyżowaną lateralizacją.

Wykres 24 Częstotliwość użycia zdań złożonych współrzędnie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



Wśród wszystkich dzieci najczęściej wypowiedzenia złożone podrzędnie realizowały te o lateralizacji prawostronnej, robiły to 39% razy częściej niż dzieci z lateralizacją niezakończoną i 23% częściej niż dzieci o formule lateralizacji skrzyżowanej.

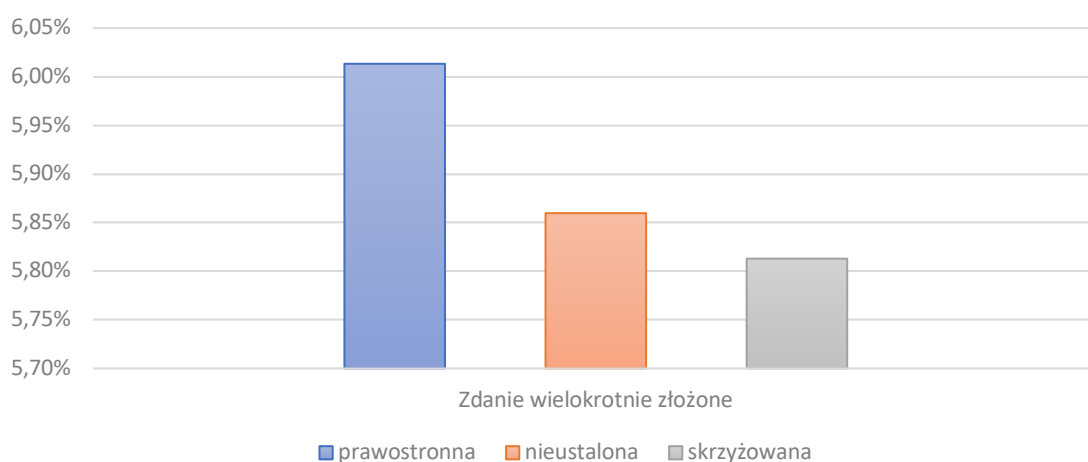
Wykres 25 Częstotliwość użycia zdań złożonych podrzędnie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



Dzieci z lateralizacją prawostronną o półtora raza częściej używały wypowiedzeń podrzędnie złożonych dopełnieniowych niż dzieci o nieustalonej formule lateralizacji, oraz 88% częściej od dzieci z lateralizacją skrzyżowaną. Badania Jill i Peatera de Villiersów (2000) informują nas, iż rozumienie fałszywych przekonań może być związane z przyswojeniem struktury zdań dopełnieniowych. Dlatego tak ważna jest różnica, którą wykryto podczas analizy wyników do tejże pracy. Teoria umysłu jest bowiem biologiczną podstawą kompetencji komunikacyjnej (Kurcz 2011, s. 157). Badania naukowe (Radomska, Horodziejczyk 2006, s. 57-58) nie wykazują, że płeć i kompetencja komunikacyjna mają wpływ na kształtowanie się teorii umysłu, ale informują o prawdopodobieństwie, iż jej rozwój u dziewczynek jest uzależniony od wąskiego zakresu kompetencji lub całkowicie niezwiązany z rozwojem językowym, natomiast u chłopców konieczne jest nabycie „*szerokiej gamy specyficznych umiejętności posługiwania się językiem*” (Radomska, Horodziejczyk 2006, s. 58) Do owych umiejętności zalicza się między innymi zdolności lingwistyczne, poznawcze, interakcyjne, funkcjonalno-ekspresyjne i regulacyjne (Smółka 2004, s. 57-58).

Wypowiedzenia wielokrotnie złożone były formułowane przez dzieci z lateralizacją prawostronną 3% częściej niż przez trzylatków z lateralizacją skrzyżowaną i 3% częściej niż z nieustaloną.

Wykres 26 Częstotliwość użycia zdań wielokrotnie złożonych przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej

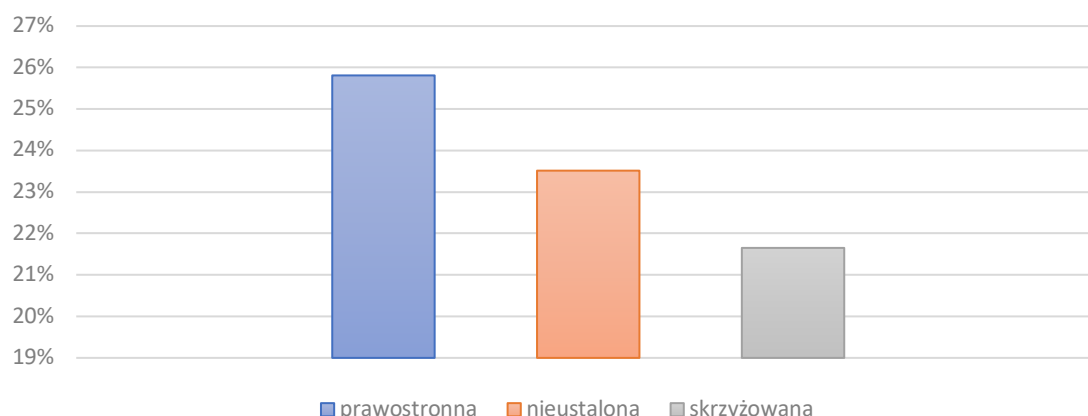


Istotna jest jednak różnica w ich jakości i budowie. Dzieci z lateralizacją prawostronną rzadziej naruszały w ich obrębie związki składniowe i prawidłowo stosowały wskaźniki zespolenia. Wypowiedzi wielokrotnie złożone dzieci z lateralizacją nieustaloną

i skrzyżowaną częściej stanowią anakoluty. Wśród wypowiedzi wielokrotnie złożonych współrzędnie przedszkolaki o lateralizacji prawostronnej stosowały prawie wyłącznie jednorodne – 96%, te o skrzyżowanej formule lateralizacji używały w 70% wypowiedzi jednorodnych, a grupa z lateralizacją niezakończoną stosowała te konstrukcje w 58%. Wśród wszystkich wypowiadanych zdań przez dzieci wypowiedzenia trzykrotnie złożonych o budowie niewspółrzędnej najczęściej były realizowane przez dzieci z lateralizacją prawostronną (23% częściej od grupy z lateralizacją skrzyżowaną i 13% częściej od przedszkolaków z niezakończonym procesem formowania się lateralizacji).

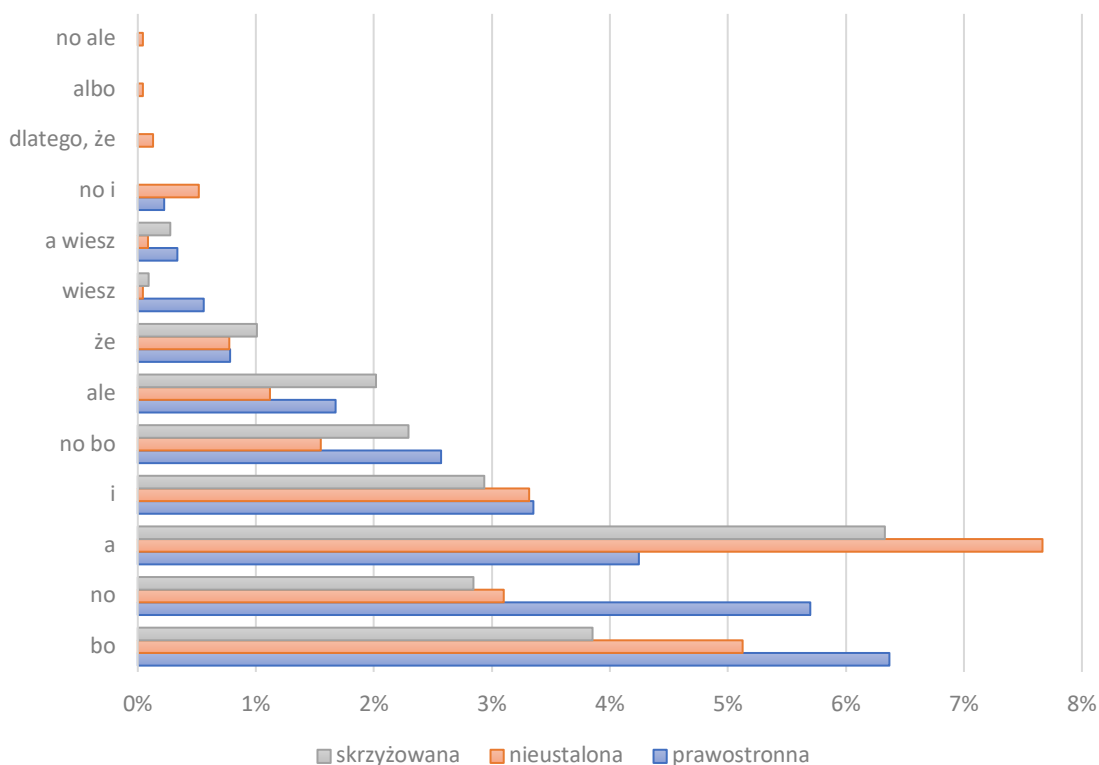
Dzieci o lateralizacji prawostronnej najczęściej używają na początku swoich wypowiedzi leksykalnych ekwiwalentów interpunkcji – 26% ich wszystkich wypowiedzi zawiera te elementy nawiązania. Robią to o 10% częściej od przedszkolaków o niezakończonej formule lateralizacji oraz 19% częściej niż trzylatki z lateralizacją skrzyżowaną.

Wykres 27 Częstotliwość użycia składników nawiązania przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



Różnice w występowaniu składników nawiązania są znaczące tylko w przypadku niektórych z nich (*a, ale, bo, i, no, no bo* oraz *że*). Szczegółowe zestawienie ich użycia przez dzieci w zależności od lateralizacji przedstawione jest na wykresie:

Wykres 28 Częstotliwość użycia składników nawiązania – dane szczegółowe – przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



Dzieci o lateralizacji prawostronnej 80% rzadziej używają jako składnika nawiązania *a* niż ich rówieśnicy z niezakończoną lateralizacją i 48% rzadziej niż przedszkolaki o lateralizacji skrzyżowanej.

Ale jest stosowane najczęściej przez dzieci ze skrzyżowaną lateralizacją. Stosują one ten spójnik 44% częściej niż dzieci z lateralizacją niezakończoną i 19% częściej niż dzieci z lateralizacją prawostronną. Dzieci zlateralizowane prawostronnie stosują go 33% częściej niż dzieci, u których proces formowania się lateralizacji nie zakończył się.

Bo jest najczęściej stosowane przez dzieci z lateralizacją prawostronną. Jest przez nich używane 20% częściej niż przez dzieci z nieustaloną lateralizacją i 40% częściej niż dzieci z lateralizacją skrzyżowaną.

I jest tak samo często używane przez trzylatków z lateralizacją prawostronną i niezakończoną. Dzieci z lateralizacją skrzyżowaną używają go 13% rzadziej od pozostałych grup.

No jest najczęściej wykorzystywane przez przedszkolaków o lateralizacji prawostronnej, ponieważ inicjuje 46% częściej ich wypowiedzi niż dzieci z lateralizacją niezakończoną i 50% częściej niż trzylatków ze skrzyżowaną formułą lateralizacji.

No bo najrzadziej stosują dzieci z lateralizacją niezakończoną – o 40% rzadziej niż dzieci z lateralizacją prawostronną i o 32% rzadziej niż z lateralizacją skrzyżowaną.

Że jest używane przez trzylatków z lateralizacją skrzyżowaną o 28% częściej niż prawostronnych rówieśników i 23% częściej niż przez dzieci z niezakończonym procesem formowania się lateralizacji stronnej.

Odnotowano także różnicę w naruszaniu związków wyrazowych, poprawek, niepełności i wykolejeń pomiędzy trzema wyróżnionymi grupami.

Związek zgody był naruszany najrzadziej przez dzieci z prawostronną lateralizacją – 40% rzadziej niż przez trzylatków z lateralizacją niezakończoną i 49% rzadziej niż ich rówieśników z formułą skrzyżowaną lateralizacji. Naruszeń związku rzędu najczęściej dopuszczały się przedszkolaki o lateralizacji skrzyżowanej – 81% częściej niż dzieci z lateralizacją niezakończoną i 78% częściej niż u tych o lateralizacji prawostronnej. Związek przynależności był najczęściej naruszany przez trzylatki o niezakończonym przebiegu formowania się lateralizacji. Popełniali oni błędy o 7% częściej niż ich prawostronnie zlateralizowani rówieśnicy i 67% częściej niż dzieci o skrzyżowanej lateralizacji.

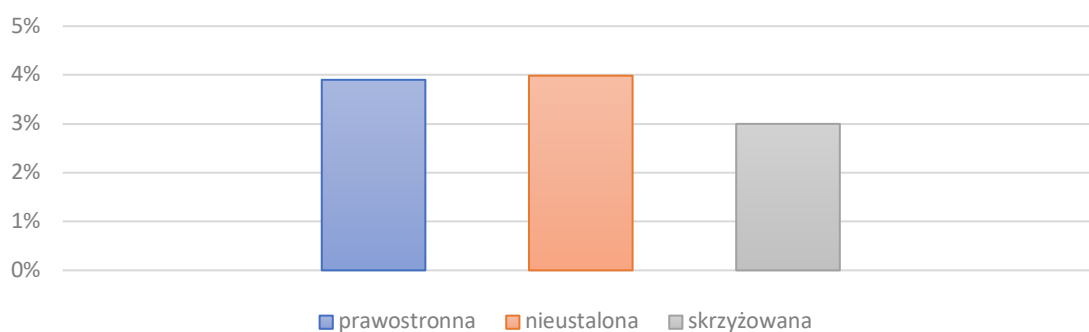
Niepełności najczęściej odnotowano u dzieci z niezakończoną lateralizacją – o 26% częściej niż u prawostronnie zlateralizowanych i 19% częściej niż u przedszkolaków z formułą lateralizacji skrzyżowaną.

Wykres 29 Niepełności w wypowiedziach dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną



Dzieci z lateralizacją skrzyżowaną najrzadziej dokonywały korekt swoich wypowiedzi – o około 23% – a te o lateralizacji prawostronnej i niezakończonej poprawiały się porównywalnie często.

Wykres 30 Poprawki w wypowiedziach dzieci z lateralizacją prawostronną, niezakończoną i skrzyżowaną



Wykolejenia wypowiedzi występowały najrzadziej u dzieci z lateralizacją prawostronną – 37% rzadziej niż u trzylatków z niezakończoną lateralizacją i 35% rzadziej niż u przedszkolaków ze skrzyżowaną formułą lateralizacji.

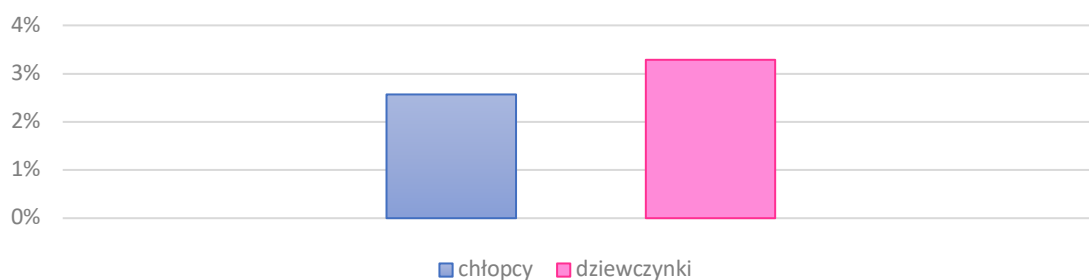
Warto odnotować, iż dzieci o lateralizacji prawostronnej częściej kończyły zdania współmówców – 75% częściej niż trzylatki ze skrzyżowaną formułą lateralizacji i 52% częściej niż przedszkolaki z niezakończonym procesem ustalania się lateralizacji stronnej – jednak należy zaznaczyć, że wypowiedzi dokańczanych przez dzieci ogółem było mniej niż 1% spośród wszystkich zebranych.

4.3. Płeć

Zebrane wypowiedzi pozwalają na analizę różnic międzypłciowych w rodzajach wypowiedzeń budowanych przez dzieci.

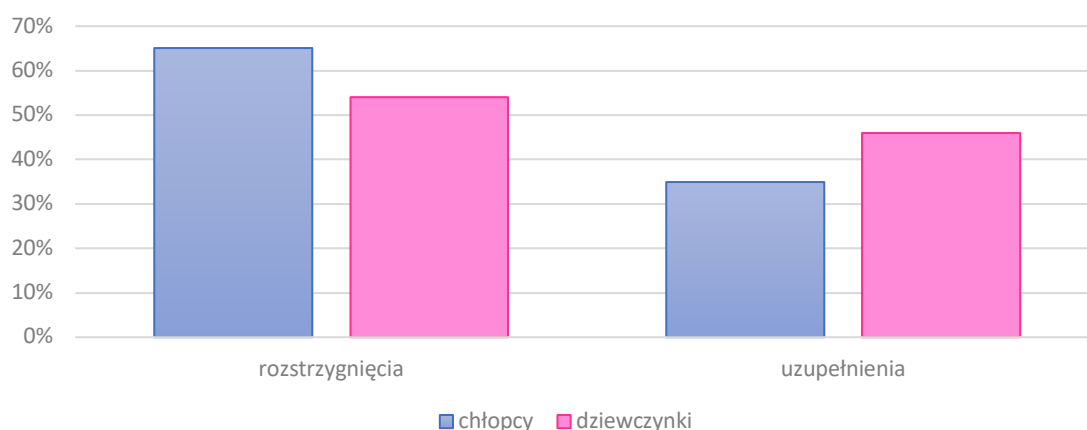
Szczególnie istotny jest rozkład pytań. Dziewczynki zadawały pytania o 28% częściej niż chłopcy.

Wykres 31 Częstotliwość użycia pytań przez chłopców i dziewczynki



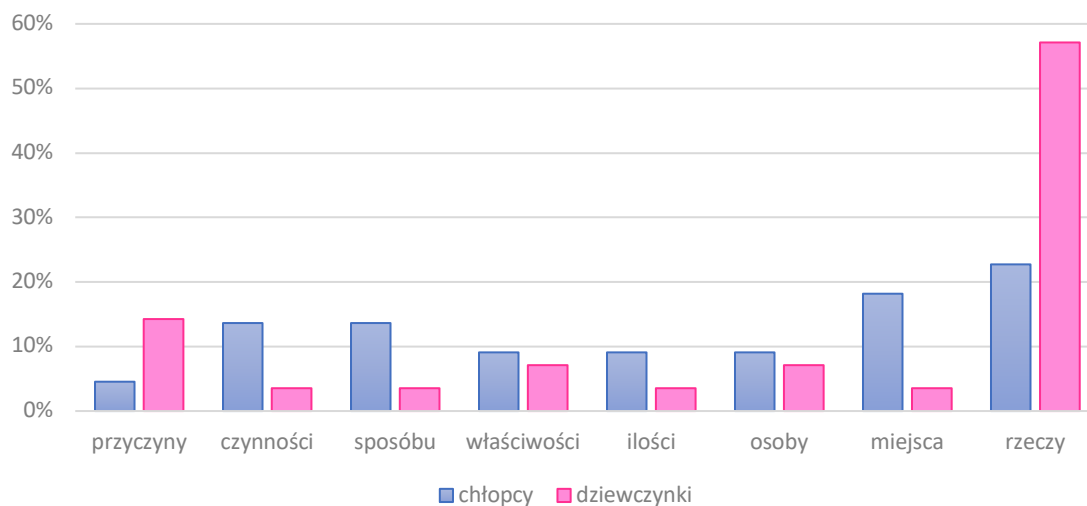
Pytały one o 30% częściej o uzupełnienie, natomiast u chłopców dominują pytania o rozstrzygnięcie, które zadawali oni o 20% częściej.

Wykres 32 Częstotliwość użycia rodzajów pytań przez chłopców i dziewczynki



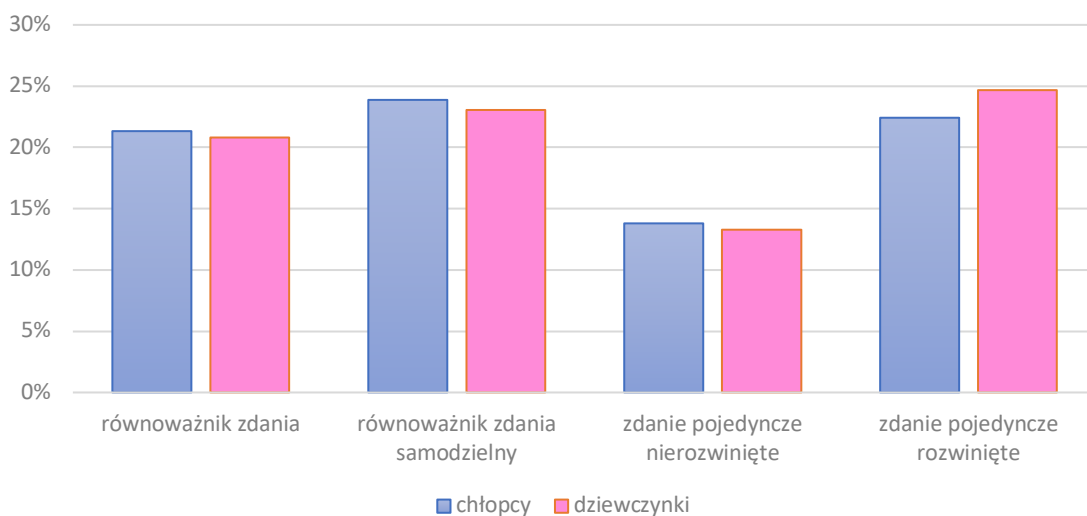
Wśród pytań o uzupełnienie dziewczynki zadawały częściej pytania o kategorię rzeczy – dwa i pół razy częściej – i przyczyny – 3 razy częściej, natomiast chłopcy znacznie częściej pytali o kategorię miejsca – 5 razy częściej. Warto podkreślić, iż wszystkie pytania o przyczynę z zastosowaniem zaimka pytajnego *dlaczego* zostały zadane przez dziewczynki.

Wykres 33 Częstotliwość użycia kategorii pytań o uzupełnienie przez chłopców i dziewczynki



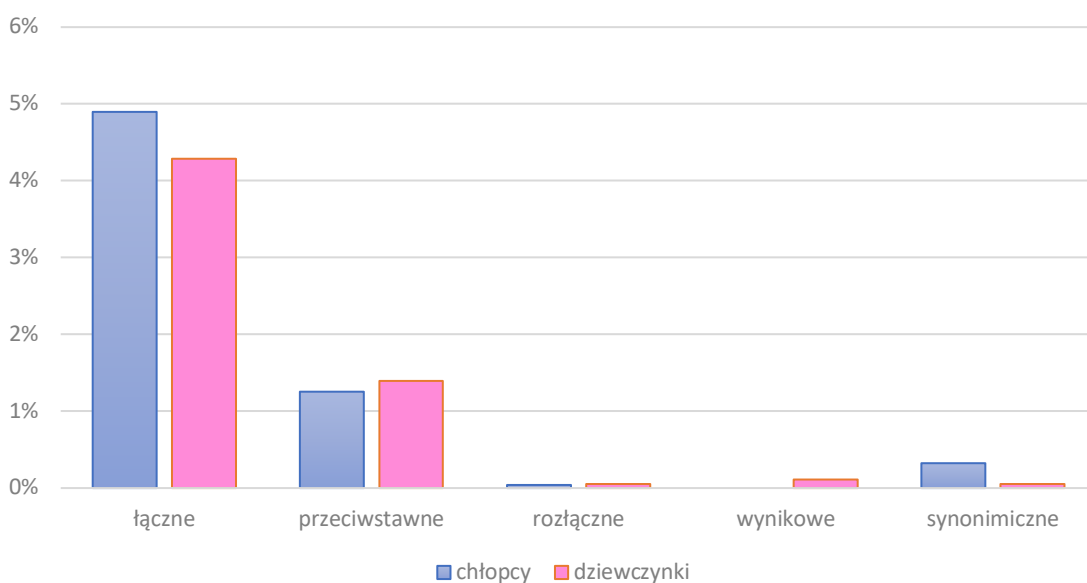
Można zaobserwować różnicę międzypłciową w użyciu zdań pojedynczych. Obydwa typy zostały użyte przez każdego przedszkolaka biorącego udział w badaniu przynajmniej jeden raz. Dziewczynki używały zdań pojedynczych rozwiniętych 10% częściej niż chłopcy, a 4% rzadziej od nich stosowały zdania pojedyncze nierozwinięte. Analiza zdań pojedynczych rozwiniętych ujawnia, że chłopcy zauważalnie częściej stosują zdania I stopnia i rzadziej te z IV stopnia w porównaniu do ich koleżanek.

Wykres 34 Częstotliwość użycia równoważników zdania i zdań pojedynczych przez chłopców i dziewczynki



Wśród wypowiedzeń złożonych współrzędnie, które odnotowano u 96% dziewczynek i 100% chłopców, to chłopcy budowali je 10% częściej, chętniej także posługiwali się łącznymi (14% częściej). Dziewczynki z kolei używały o 11% więcej przeciwstawnych. Wynikowe stosowało 8% dziewczynek, natomiast ten typ nie pojawił się w wypowiedziach chłopców. Wypowiedzenia synonimiczne były sześć razy częściej formułowane przez chłopców.

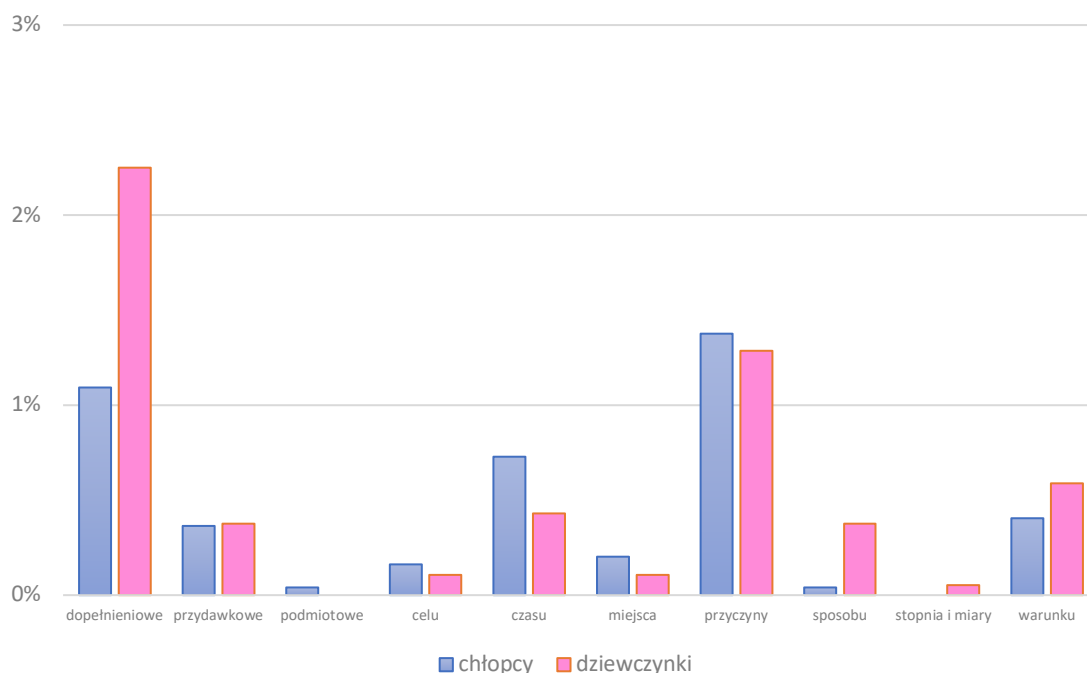
Wykres 35 Częstotliwość użycia zdań złożonych współrzędnie przez chłopców i dziewczynki



Dziewczynki budowały wypowiedzenia podrzędnie złożone dopełnieniowe dwa razy częściej niż chłopcy. Ten typ został użyty przez połowę dziewczynek i 44% ich

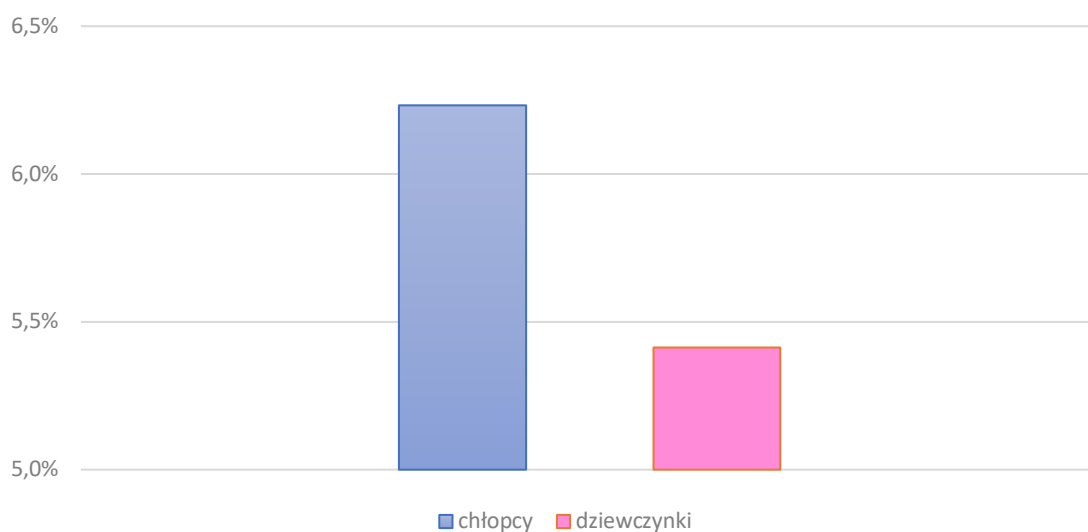
kolegów. Chłopcy o 7% częściej stosowali wypowiedzenia okolicznikowe przyczyny. Ten typ został zastosowany przez 50% dziewczynek i 38% chłopców. Dziewczynki częściej budowały wypowiedzenia warunkowe – o 46% – i przydawkowe – o 3%. Wypowiedzenia okolicznikowe warunku były budowane przez 38% dziewcząt i 21% chłopców, a przydawkowe przez 23% dziewczynek i 15% chłopców. Zdania okolicznikowe sposobu zostały użyte przez 7 dziewczynek i 1 chłopca, zatem dziewczynki wypowiadały je częściej. Chłopcy chętniej stosowali wypowiedzenia okolicznikowe czasu – 52% – i celu – 32%. Te typy wypowiedzeń pojawiły się wśród dziecięcych wypowiedzi: okolicznikowe celu – 8% dziewczynek i 12% chłopców, okolicznikowe czasu – 15% dziewczynek i 35% chłopców.

Wykres 36 Częstotliwość użycia zdań złożonych podrzędnie przez chłopców i dziewczynki



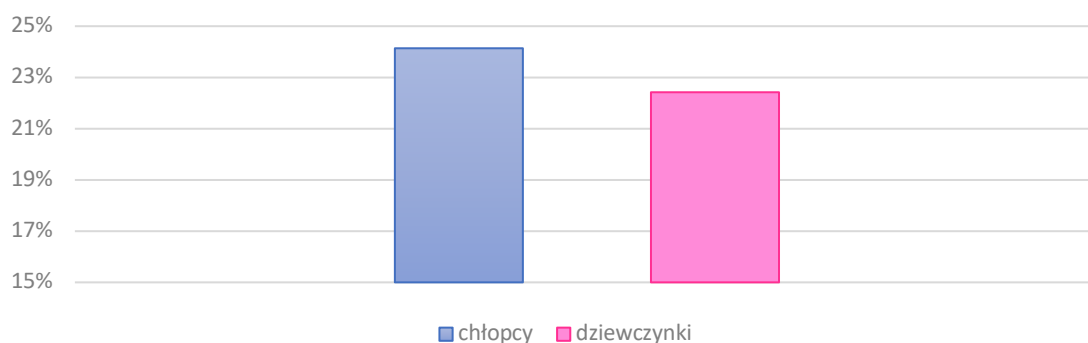
Wśród wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, które były odnotowane u 73% dziewczynek i 79% chłopców, chłopcy budowali je 10% częściej. Także oni (13%) częściej stosowali wypowiedzenia wielokrotnie złożone współrzędnie jednorodne. Niejednorodne dziewczynki stosowały 32% częściej. W częstotliwości występowania wypowiedzeń trzykrotnie złożonych o budowie niewspółrzędnej nie odnotowano znaczących różnic między płciami.

Wykres 37 Częstotliwość użycia zdań wielokrotnie złożonych przez chłopców i dziewczynki



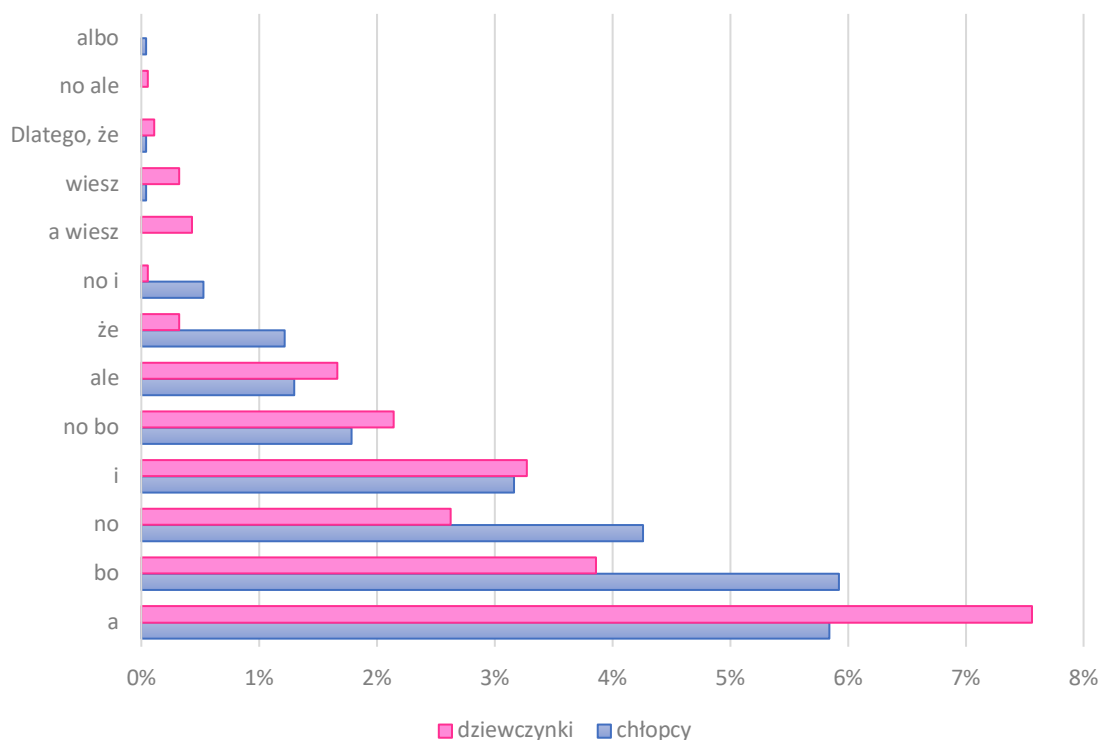
Chłopcy nieznacznie częściej posługiwali się składnikami nawiązania międzyzdaniowego – o 8%.

Wykres 38 Częstotliwość użycia składników nawiązania przez chłopców i dziewczynki



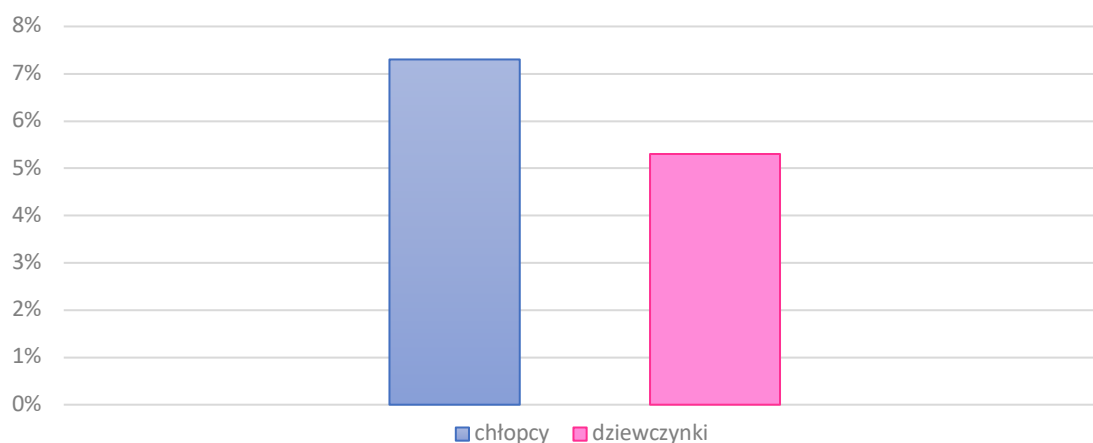
Warto jednak odnotować, że leksykalne ekwiwalenty interpunkcji wywodzące się ze zdań hipotaktycznych, np. *Dlatego, że; wiesz; a wiesz; no bo* częściej stosowały dziewczynki. *No* i *bo* zdecydowanie dominowały w wypowiedziach chłopców. Stosowali oni *no* 62% częściej niż dziewczynki, natomiast *bo* 53% częściej. Wśród wypowiedzi dziewczynek *a* pojawiało się jako składnik nawiązania 29% częściej niż u ich kolegów.

Wykres 39 Składniki nawiązania – dane szczegółowe o częstotliwości użycia przez chłopców i dziewczynki



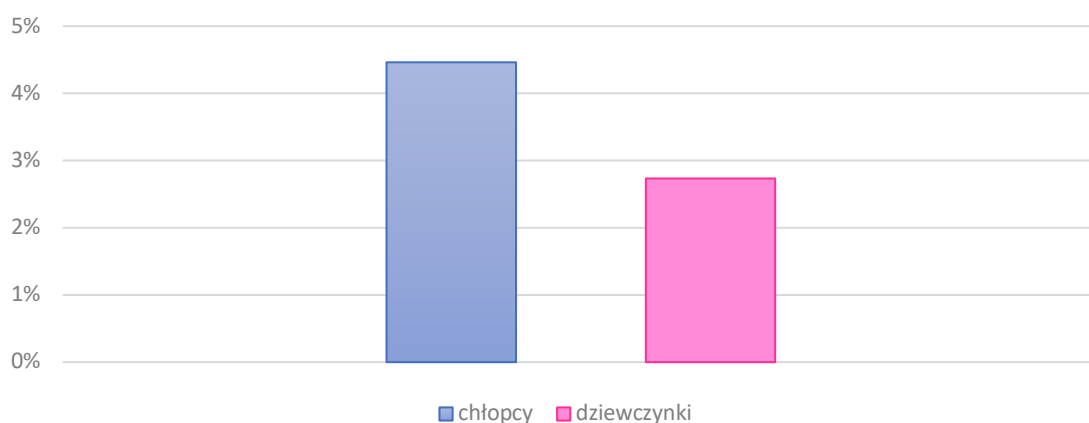
W wypowiedziach chłopców nie płynności pojawiały się o 38% częściej niż u dziewczynek.

Wykres 40 Niepłynności w mowie chłopców i dziewczynek



Chłopcy także częściej dokonywali poprawek w trakcie budowania swoich wypowiedzi. Robili to 63% częściej niż ich koleżanki.

Wykres 41 Poprawki w mowie chłopców i dziewczynek



Dziewczynki o 22% rzadziej naruszały związki składniowe niż chłopcy. Największa różnica dotyczy stosowania związków przynależności, które naruszały o 42% rzadziej. Chłopcy naruszali związki zgody o 20% częściej, a rzędu o 27% częściej.

Wypowiedzi, które należy uznać za wykolejone składniowo 57% częściej formułowali chłopcy. Dziewczynki 67% częściej dokańczały zdania współrozmówców niż ich koledzy.

Zakończenie

Kompetencja składniowa jest składową kompetencji językowej. To nieuświadomiona wiedza użytkownika języka, która pozwala mu tworzyć gramatycznie poprawne zdania. Dzięki temu, że jest podstawą gramatyki umysłu, może służyć do badań nad procesami podświadomego mechanizmu składania elementów językowych (Michalik 2014, s. 22).

Cel pracy w postaci ustalenia normy składniowej dla trzylatków został zrealizowany. Z prowadzonych badań wynikają ważne wnioski dla terapeutów, logopedów, ale także nauczycieli wychowania przedszkolnego kształtujących kompetencje językowe dzieci.

Po pierwsze, konieczne jest wzmocnienie ćwiczeń związanych z zadawaniem pytań. Na rynku wydawniczym znajduje się niewiele pomocy do kształtowania tej kompetencji¹⁸⁸. Celem ich jest pobudzenie dziecka do postawienia pytania oraz nauka reguł, w oparciu o które dziecko może formułować wypowiedzenia pytajne. Warto odnotować, że 18% trzylatków miało problemy z rozumieniem pytań stawianych przez badacza, więc ten rodzaj kompetencji także wymaga opracowania w grupach trzylatków w normie rozwojowej.

Po drugie, większą uwagę należy poświęcić programowaniu zdań podrzędnie dopełnieniowych, które w sposób znamieny w tym badaniu dzielą trzylatków na dwie grupy. Ze względu na wpływ kompetencji komunikacyjnej na rozwój teorii umysłu, w szczególności w pracy z dziećmi z zaburzeniami komunikacji językowej, aspekt modelowania zdań dopełnieniowych powinien być opisywany jako konieczny w budowaniu podstaw systemu językowego i tym samym bardziej akcentowany przy tworzeniu planów terapeutycznych i pomocy terapeutycznych, w szczególności na etapie poprzedzającym rozumienie fałszywych przekonań. Badania z 2003 roku, dotyczące

¹⁸⁸ Do najlepszych należą: E. Wianecka, *Pytam i odpowiadam. Karty ćwiczeń*, Kraków. oraz serie A. Fabisiak-Majcher, E. Ławczys, *Czytam proste teksty. Czytanie ze zrozumieniem na poziomie podstawowym 1-3* i D. Śmiałkowska, R. Kaleta *Uczę się mówić. Zeszyt do nauki języka metodą krakowską. 1-8*.

treningu w zakresie rozumienia fałszywych przekonań i struktur dopełnieniowych¹⁸⁹, ujawniły, iż trening fałszywych przekonań nie oddziałuje na kompetencje językowe, w przeciwieństwie do ćwiczeń z zakresu struktur dopełnieniowych, które mają wpływ na kompetencję językową oraz na poziom wykonania zadań z obszaru teorii umysłu (Putko 2007, s. 128). Należy szczególnie zadbać o programowanie wypowiedzeń dopełnieniowych z użyciem różnorodnych wskaźników nawiązania, rozpoczynając od: *że, co, żeby, jak*.

Po trzecie, przy programowaniu zdań przydawkowych należy uwzględnić następujące schematy: *taki..., który..., taki..., co..., ten..., który..., ten... co...*, a dopiero po ich opanowaniu *taki...jak...*, ponieważ rozwojowo w mowie dziecka pojawiają się w takiej kolejności.

Po czwarte, zdania okolicznikowe czasu i warunku wykorzystują tą samą konstrukcję *jak A to B*. Należy uwzględnić jej wprowadzenie u dzieci z zaburzeniami językowymi. Można to uczynić przy omawianiu analogii. W tym wypadku bowiem nie wystarczy, by dziecko wskazało nam rozwiązanie danego zadania, gdyż interesuje nas przede wszystkim interpretacja przyczyny. W gotowych pomocach odnajdziemy takie, które w doskonały sposób możemy wykorzystać do programowania zdań z użyciem tej konstrukcji¹⁹⁰.

Po piąte, prowadząc terapię dziecka z zaburzeniami komunikacji językowej, należy zwrócić uwagę przy prowadzeniu dialogu z dzieckiem, czy w jego wypowiedziach pojawiają się wskaźniki nawiązania międzyzdaniowego. Dzieci w normie używają ich z bardzo dużą częstotliwością i jest to niezmiernie ważna cecha języka trzylatków. Dowiedziono bowiem, że dziecko w czwartym roku życia wykazuje zaawansowaną zdolność tekstotwórczą. Za jedną z najważniejszych cech tekstu jest spójność, która w tej grupie wiekowej wyrażana jest koherencją (spójnością semantyczną) i koherencją (opierającą się na wykładnikach formalnych).¹⁹¹ Dzieci najczęściej używają do

¹⁸⁹ Logopedzi dysponują nielicznymi pomocami przeznaczonymi do ćwiczeń zdań dopełnieniowych. W wydaniu Wydawnictwa WiR „*Mów mi, jak mam to powiedzieć!*” znajduje się załącznik z ilustracjami do ćwiczenia, np. mowy zależnej wg. schematu „Ktoś mówi, że coś się stało”. Por.: Żywot 2020.

¹⁹⁰ Wiele odnajdziemy w publikacji Cieszyńska, Dędbicka-Cieszyńska, *Ćwiczenia wnioskowania przez analogię*.

¹⁹¹ Więcej na temat spójności tekstu w: Łuczyński 2019a, 134-138.

zapewnienia spójności spójników między sąsiadującymi wypowiedziami, ale także zaimków czy elipsy (Grzegorzczkowska 2012, 89).

Badane dzieci są w trakcie nabywania kompetencji składniowej języka rodzimego. Akwizycja ta może przebiegać normatywnie lub w sposób zaburzony (Michalik 2014, s. 22). W tejże pracy wskazano na różnice pomiędzy dziećmi trzyletnimi w nabywaniu tej kompetencji, która jest zależna od czynników układu nerwowego – lateralizacji oraz płci.

Dzieci zlateralizowane prawostronnie częściej zadają pytania o rozstrzygnięcie, rzadziej niż dzieci z lateralizacją skrzyżowaną i nieustaloną stosują zdania pojedyncze rozwinięte (szczególnie IV stopnia). Struktury wynikowe i rozłączne odnaleziono tylko u dzieci o niezakończonym procesie ustalania się lateralizacji stronnej. Trzylatki o lateralizacji prawostronnej chętniej używają wypowiedzi złożonych podrzędnie. W szczególności wyraża się to w stosowaniu zdań dopełnieniowych, okolicznikowych przyczyny. Wypowiedzenia wielokrotnie złożone także są przez tę grupę wybierane częściej, ale to dzieci o lateralizacji skrzyżowanej i niezakończonej budują częściej struktury niejednorodne.

Zauważalna jest różnica w stosowaniu leksykalnych ekwiwalentów interpunkcji służących do utrzymania kontaktu między nadawcą i odbiorcą. Jest to jeden z elementów, konstytuujący spójność tekstu poprzez nawiązanie hipotaktyczne lub parataktyczne. Wysoka frekwencja i bogactwo operatorów nawiązania są dostrzegalne szczególnie u dzieci o lateralizacji prawostronnej.

W rozprawie opisano także różnice międzypłciowe, które ujawniają się w dziecięcych wypowiedziach przy doborze odpowiednich struktur. Na ich podstawie można wnioskować, iż język chłopców był nastawiony bardziej od dziewczynek na wyrażenie czasu, miejsca i celu, co realizowało się w zdaniach okolicznikowych, ale także w pytaniach. Chętniej do opisu rzeczywistości wybierali stosunek łączny wypowiedzi i zdania okolicznikowe przyczyny. Z kolei dziewczynki częściej używały zdań dopełnieniowych i językowo wyrażały nastawienie na sposób, warunek, poprzez konstrukcje podrzędne okolicznikowe, preferowały również wyrażanie relacji przeciwstawnie, poprzez użycie zdań współrzędnie złożonych. Dziewczynki zadawały więcej pytań o przyczynę. Te różnice w wynikach są niezwykle ważne, ponieważ struktura składniowa jest odzwierciedleniem tego, w jaki sposób dziecko przetwarza

rzeczywistość, nowe zjawiska i bezsprzecznie jest związana z jego sposobem poznania. Należy zaznaczyć, że na powstanie owych różnic mają największy wpływ czynniki środowiskowe.

Z punktu widzenia terapeutycznego, mając na uwadze najnowsze wyniki badań nad dominacją prawopółkulową dla przetwarzania mowy (Kalat 2021, s. 515), należy rozważyć wprowadzenie określenia stopnia ręczności do badania lateralizacji.

Konieczne są dalsze badania składni trzylatków szczególnie te, uwzględniające następujące aspekty:

1. W niniejszej rozprawie podkreśla się wnioski na temat silnego wpływu emocji oraz charakteru zadań stawianym dzieciom (opisy, opowiadania, historyjki obrazkowe) na składnię dziecięcych wypowiedzi. W dalszych badaniach nad systemem syntaktycznym dzieci w wieku przedszkolnym warto poddać analizie te czynniki, ponieważ mogą one mieć znaczący wpływ na wyniki.
2. Warto również analizować rozwój składni dzieci w wieku przedszkolnym, zbierając materiał badawczy od rodziców, ponieważ są to najbliższe dziecku osoby, natomiast współczesna technologia umożliwia rejestrowanie rozmów w warunkach naturalnych bez większego wysiłku – nagrywanie za pomocą dyktafonu w telefonie komórkowym. Podkreśla się konieczność dalszego prowadzenia badań w tej grupie wiekowej nad systemem syntaktycznym.
3. Dostrzeżono konieczność rozwijania i aktualizacji badań poświęconych pytaniom stawianym przez dzieci, ponieważ wypowiedzenia pytajne są fundamentalnie ważne dla rozwoju poznawczego, gdyż:
„nie tylko służą wymianie informacji o świecie, ale również określają stosunek emocjonalny dziecka do innych ludzi i są okazją do nawiązywania kontaktów społecznych.” (Ligęza 2019, s. 360)
4. Uwzględnianie w grupie badawczej dzieci o różnorodnej lateralizacji, bowiem nie każdy przedszkolak o lateralizacji skrzyżowanej, niezakończonej czy lewostronnej będzie prezentował deficyty w podsystemie składniowym. Użycie wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych i rozłącznych, a także przewagę wypowiedzeń wielokrotnie złożonych niejednorodnych odnotowano właśnie w grupie, która przez

innych badaczy nie zostałyby do badania dopuszczona. Jedynym dzieckiem wykluczonym z badania był chłopczyk o lateralizacji prawostronnej, u którego występowały zakłócenia budowania się systemu językowego. Wykluczenie z badania powinno być motywowane wyłącznie takimi przesłankami.

Bibliografia

- Bartmiński J. 1991, *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, [w:] „*Poradnik Językowy*”, z 1-2.
- Bartmiński J. 2012, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, 115-134.
- Baudouin de Courtenay J. N. 1983, *Dzieła wybrane*, T. V, W. Doroszewski (red.), Warszawa.
- Bauer J. 2015, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa.
- Bednarek D. 2002, *Specyficzne trudności w czytaniu w świetle najnowszych badań*, „*Kosmos. Problemy nauk biologicznych*”, T. 51, nr 1 (254), s. 57-67.
- Bielenda-Mazur E., Korendo M. 2016, *Znaczenie kategoryzacji dla rozwoju mowy dziecka*, [w:] „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, z. 5, Kraków, s. 176-185.
- Bloom P. 2007, *Kontrowersje wokół przyswajania języka: uczenie się wyrazów i części mowy*, tłum. M. Haman, [w:] *Psychologia języka dziecka*, pod red. B. Bokus, Gdańsk, s. 175-211.
- Bogdanowicz M. 1989, *Leworęczność u dzieci*, Warszawa.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. 2005, *Dlaczego ucznia z dysleksją dotyczy problem pustej kartki?*, [w:] *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005, s. 102-122.
- Borkowska A. R., Domańska Ł. 2008, *Plastyczność mózgu*, [w:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, Ł. Domańska, A. R. Borkowska (red.), Lublin, s. 113-125.
- Braine M. D. S. 1980, *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie. Pierwsza faza*, tłum. M. Smoczyńska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shuger, M. Smoczyńska (red.), Warszawa, s. 60-83.

Brown R. 1980, *Pierwsze zdania w mowie dziecka i szympansa*, tłum. E. Tabakowska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shuger, M. Smoczyńska (red.), Warszawa, s. 342-370.

Brzezinka K. 2016, *Lateralizacja i lokalizacja funkcji językowych w mózgu (przegląd najważniejszych zagadnień)* [w:] *Słowo – wartość – jakość w języku i w tekście*, B. Mitrenga (red.), Katowice, s. 185-204.

Budohoska W., Grabowska A. 1994, *Dwie półkule jeden mózg*, Warszawa.

Christiansen M. H., Kirby S. 2003, *Language evolution: consensus and controversies*, [w:] *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7-7, s. 300-307.

Cieszyńska J. 2005, *Mózgowa identyfikacja funkcji językowych*, [w:] tejże, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.

Cieszyńska J. 2010, *Diagnoza funkcji lewej półkuli mózgu i jej wpływ na programowanie terapii dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] „Nowa Logopedia, t. 1, Zagadnienia mowy i myślenia”, M. Michalik, A. Siudak (red.), Kraków, s. 23-30.

Cieszyńska J. 2012a, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.

Cieszyńska J. 2012b, *Zaburzenia linearności - podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk, s. 322-328.

Cieszyńska J., Korendo M. 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków.

Cieszyńska J., Korendo M. 2015, *Symultaniczne ćwiczenia ortograficzne*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J. 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J. 2014, *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, [w:] *Człowiek, technologia, media : konteksty kulturowe i psychologiczne*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Kraków, s. 11-22.

Cieszyńska-Rożek J. 2018a, *Ruch. Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego.*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J. 2018, *Sluch. Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego.*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J. 2019, *Wzrok. Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego.*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J. 2019a, *Metody badania systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk, s. 65-73.

Cieszyńska-Rożek J. 2022, *Język, Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego.*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J., Dębicka-Cieszyńska A., *Ćwiczenia wnioskowania przez analogię.*, Kraków.

Cieszyńska-Rożek J., Korendo M. 2021, *Dziedziczenie a środowisko*, [w:] *Dymensjonalna diagnoza rozwoju dziecka*, Kraków, s. 98-101.

Clark E. V. 2007, *Przyswajanie języka: słownik i składnia*, tłum. Ewa Haman, [w:] *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Gdańsk, s. 136-174.

Czaplewska E. 2012, *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, E. Czaplewska, S. Milewski (red.), s. 65-120.

Dąbrowska E. 2003, *Od formuły do schematu: akwizycja pytań w języku angielskim*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków, s. 223-253.

Dąbrowska E., Kubiński W. 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] Tychże, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków, s. 9-29.

De la Cruz-Pavia I., Gervain J. 2021, *Infants' perception of repetition-based regularities in speech: a look from the perspective of the same/different distinction*, [w:] *Current Opinion in Behavioral Sciences* 37:125–132.

de Villiers, J.G., de Villiers, P.A. 2000 *Linguistic determinism and the understanding of false beliefs*, [w:] *Children's Reasoning and the Mind*. Hove, P. Mitchell, K. Riggs (red.), U.K.: Psychology Press.

Dzieniarz W. 1995, *Charakterystyczne cechy mowy potocznej dzieci*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, J. Ożdżyński (red.), Kraków, s. 273-281.

Eliot L. 2018., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań.

Fabisiak-Majcher A., Ławczys E., *Czytam proste teksty. Czytanie ze zrozumieniem na poziomie podstawowym 1-3*.

Fernald A. 1989a, *Intonation and Communicative Intent in Mothers' Speech to Infants: Is the Melody the Message?*, [w:] *Child Development*, 60, 1497-1510,.

Fernald, A. i inni. 1989b, *A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants*, [w:] *Journal of Child Language*, 16(3), 477-501.

Gabbard C., Iteya M. 1996, *Foot laterality in children, adolescents, and adults*, „*Laterality*” vol. 1 (3), s. 199–205.

Gołyszny M. 2021, *Mózgowe (neuronalne) korelaty leworęczności: przyczyny i manifestacje z perspektywy neuronauk i nauk pedagogicznych*, [w:] „*Pedagogical Contexts*”, nr 2 (17), s. 87-109.

Grabias S. 1993, *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula logopaedica : in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 48-56.

Grabias S. 2002, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, S. Grabias (red.), Lublin, s. 11-43.

Grabias S. 2008, *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin.

Grabias S. 2010/2011, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach społecznych*, [w:] „*Logopedia*”, T. 39/40, s. 9-34.

Grabias S. 2017, *Język w diagnozowaniu umysłu. Terapia logopedyczna a poznawcza i interakcyjna funkcja języka*, [w:] *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*, D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.), s. 35-63.

Grabias S. 2019, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

- Grabowska A. 1999, *Neurobiologiczne podstawy leworęczności*, [w:] „Przegląd Psychologiczny, T. 42, s. 57-72.
- Grabowska A. 2005a, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), Warszawa, s. 443-488.
- Grabowska A. 2005b, *Mózg, płeć i hormony*, [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), Warszawa, s. 525-543.
- Grabowska A. 2008, *Nowe koncepcje lateralizacji funkcji w mózgu*, [w:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, Ł. Domańska, A. Borkowska (red.), Lublin, s. 347-365.
- Grice P. 1977, *Logika i konwersacja*, [w:] „Przegląd Humanistyczny”, tom 21, z. 6, s. 85-99.
- Grzegorzczak R. 2012, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Guzik M. 2001, *Sposoby komunikowania (porozumiewania) się zwierząt*, [w:] *Mechanizmy służące utrzymaniu życia i regulacji fizjologicznych : materiały XV Ogólnopolskiego Seminarium*, H. Lach (red.), Kraków, s. 45-47.
- Harari Y.N. 2019, *Rewolucja poznawcza*, [w:] *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Warszawa, s. 9 – 95.
- Herzyk A. 1999, *Neuropsychologiczna analiza zaburzeń emocjonalnych u pacjentów z uszkodzeniami mózgu*, [w:] *Audiofonologia*, T. XIV, s. 27-49.
- Herzyk A. 2005, *Asymetria półkulowa i objawy dyskoneksji*, [w:] *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Wykłady z psychologii, t. 14, Warszawa, s. 297-320.
- Jodłowski S. 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.
- Johnson M.H., De Haan M. 2018, *Neurokognitywistyka rozwoju. Wprowadzenie*, Przeł. A. Niedźwiecka, Gdańsk.
- Kabała A. 2017, *Gotowość edukacyjna – o umiejętności artykulacji dźwięków mowy przez dzieci w wieku przedszkolnym (wybrane problemy)*, [w:] M. Błasiak-Tytuła, A. Siudak (red.), „*Neurologopedia*”, T. 1, Kraków, s. 113-126.
- Kabała A. 2020, *Rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.

- Kaczmarek B.L.J. 2005, *Misterne gry w komunikację*, Lublin.
- Kaczmarek L. 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Kaczmarek L. 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kaczorowska-Bray K. 2012, *Diagnoza we wczesnej interwencji logopedycznej*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, E. Czaplewska, S. Milewski (red.), s. 232-262.
- Kaczorowska-Bray K. 2017, *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk.
- Kaczorowska-Bray K. 2020, *Biologiczne podłoże zaburzeń mowy u osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk, s. 263-285.
- Kaczorowska-Bray K., Milewski S., Michalik M. 2019, *Rozwój umiejętności składniowych u dzieci w wieku od 4 do 10 lat*, [w:] *Logopedia*, 48/2, s. 133-149.
- Kalat J. W. 2021, *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa.
- Kandel E.R. 2022, *Zaburzony umysł. Co nietypowe mózgi mówią o nas samych*, Kraków.
- Kielar-Turska M. 2002, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, [w:] *Zaburzenia mowy*, S. Garbias (red.), Lublin, s. 60-83.
- Kielar-Turska M. 2012, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, E. Czaplewska, S. Milewski (red.), s. 15-63.
- Klemensiewicz Z. 1969, *Wypowiedzenie*, [w:] *Zarys składni polskiej*, Warszawa, s. 5-7.
- Korendo M. 2011, *Strategie terapeutyczne w dysleksji paradygmatycznej i syntagmatycznej*, [w:] *„Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”*, t. 20, s. 61-70.

- Korendo M. 2012, *Dysleksja paradygmatyczna i syntagmatyczna – przykłady błędów w zapisach dzieci*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk, s. 346-351.
- Korendo M. 2017, *Zmysły w komunikacji - znaczenie rozwoju percepcji wzrokowej, słuchowej oraz poznania wielozmysłowego dla prawidłowego budowania systemu językowego*, [w:] *Zmysły w komunikacji: mowa i jej uwarunkowania*, J. Wojciechowska, B. Kazek (red.), Gdańsk, s. 93-112.
- Kossut M. 2005, *Neuroplastyczność*, [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górski, A. Grabowska (red.), J. Zagrodzka, Warszawa, s. 590-613.
- Kościelska M. 2000, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Króliczak G. i inni 2021, *Atypical organization of praxis and language: a look back*, [w:] *Annals of Psychology/ Roczniki psychologiczne*, XXIV, 3–4, s. 325–343.
- Króliczak G. i inni 2018, *Ręczność, prakcja i język: nowe spojrzenie na delikatną triadę*, [w:] „*Polskie Forum Psychologiczne*” T. 23, nr 1, s. 22-34.
- Króliczak G., Biduła S. 2012, *Lateralizacja języka i gestów: metody badań, zależności oraz uwarunkowania anatomiczne*, [w:] „*Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu*” T. 6, Poznań, s. 143-163.
- Kubasiewicz U., Szumska A. 2017, *Historyjki obrazkowe*, Kraków.
- Kuhl P.K. 2010, *Brain Mechanisms in Early Language Acquisition*, [w:] „*Neuron*”, nr 67, s. 713-727.
- Kurcz I. 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kurcz I. 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurcz I. 2006, „*Uniwersalna Gramatyka jako model umysłu*”, [w:] *Mózg i jego umysły*, W. Dziarnowska (red.), A. Klawiter, Poznań, s. 269-290.
- Kurcz I. 2011, *O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej*, [w:] „*Czasopismo psychologiczne*” T:17, nr 2, s. 153-160.
- Kurkowski Z. 2002, *Lateralizacja słuchowa a zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] „*Audiofonologia*”, t. 21, Warszawa-Lublin, s. 179-186.

- Kuszek K. 2014, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki* *Studia Edukacyjne*, nr 33, 2014, Poznań, s. 45-67.
- Labocha J. 1995, *Gramatyka polska, cz.3. Składnia*, Kraków.
- Labocha J. 2012, *Pragmatyczne mechanizmy składni języka mówionego*, *Slavia Occidentalis*, 69, Poznań, s. 139-145.
- Labocha J. 2019, *Składnia zdania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, *Biblioteka „LingVariów”* T.27, Kraków.
- Labocha J. 2021, *Przerwania jako sygnały trudności wyboru leksykalnego i formalnego w polszczyźnie mówionej*, [w:] *Biblioteka „LingVariów”* T.33, Tejże, *Język, tekst, komunikacja. Studia i szkice*, M. Mycałki, K. Tutak (red.), s. 25-37.
- Labocha J., Tutak K. 2005, *Podstawy analizy składniowej wypowiedzi*, Kraków.
- Lasota A. 2012, *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Kraków.
- Lepucka K. 2019, *Znaczenie myślenia przez analogię dla budowania systemu językowego*, [w:] *„Nowa Logopedia. Wyzwania terapii logopedycznej”*, T. 8., Kraków, s. 84-86.
- Ligęza M. 2019, *Interpersonalna funkcja pytań pojedynczych i serii pytań u dzieci w wieku 1;6-6;0*, [w:] *Język w biegu życia*, M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), Gdańsk.
- Linden D. J. 2021, *Podstawy*, [w:] *W zakamarkach mózgu. Wybitni naukowcy o fascynujących funkcjach ludzkiego mózgu*, pod red. D. J. Linden, Poznań, s. 13-22.
- Łuczyński E. 2002a, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, [w:] *„Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”*, t. 58, s. 157-165.
- Łuczyński E. 2002b, *Zagadnienie kompetencji fleksyjnej dzieci w wieku przedszkolnym (na przykładzie rzeczownika)*, [w:] *„Język Polski”*, t. 82, z. 1, s. 43-50.
- Łuczyński E. 2004, *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Gdańsk.
- Łuczyński E. 2010, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, [w:] *„Psychologia rozwojowa”*, t. 15, nr 1, s. 9-18.

- Łuczyński E. 2019, *Badanie kompetencji gramatycznej osób z zaburzeniami mowy*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, E. Czaplewska (red.), Gdańsk, s. 56-64.
- Łuczyński E., 2012, *Gramatyka a logopedia*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk, s. 87–95.
- Maciejewska A. 2010/2011, *Przekład wewnątrzjęzykowy miarą dojrzałości językowej dziecka/ucznia*, [w:] „*Logopedia*”, T. 39/40, s. 35-53.
- Maciejewska A. 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.
- Maciejewska A. 2019, *Alternacje morfologiczne – pułapki w rozwoju sprawności językowych*, [w:] „*Logopedia*”, T. 48, nr 2, s. 169-187.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J. 2010, *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków.
- Meltzoff A. N., Moore M. K. 1977, *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*, *Science, New Series*, Vol. 198, No. 4312, s. 75-78.
- Michalik M. 2010, *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie. Studium przypadku*, [w:] „*Nowa Logopedia*” T. 1, s. 31-50.
- Michalik M. 2011, *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*, Kraków.
- Michalik M. 2014, *Kompetencja składniowa jako przedmiot badań neurolingwistycznych – wprowadzenie do neurosyntaktyki* [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Linguistica IX*, Kraków, s. 17-29.
- Michalik M. 2016, *Kompetencja kulturowa jako przedmiot zainteresowania współczesnej logopedii – na przykładzie teorii logopedycznego wiersza pajdialnego*, [w:] „*Logopedia*”, T. 45, s. 19-32.
- Michalik M. 2019, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, E. Czaplewska (red.), Gdańsk, s. 32-46.

Michalik M., Siudak A. 2010, *Nowa Logopedia a zagadnienia mowy i myślenia*, [w:] „Nowa Logopedia” T. 1, s. 15-22.

Milewski S. 2004, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt*, Gdańsk.

Milewski S. 2021, *Logopedyczne aspekty językowego kontaktowania się dorosłych z małymi dziećmi*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), s. 141-161.

Moroz A. 2013, *Składniowe wyznaczniki przynależności kulturowej*, [w:] *Investigationes Linguisticae*, T. 29, s. 37-49.

Nagórko A. 2012, *Składnia*, [w:] *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa, s. 257-317.

Nisbett R. E. 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. Ewa Wojtych, Sopot.

Opowiem Ci Mamo 2. Zabawka edukacyjna, Wyd. Aleksander.

Orłowska-Popek Z. 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, [w:] „Nowa Logopedia, T.1, Zagadnienia mowy i myślenia”, M. Michalik, A. Siudak (red.), Kraków, s. 105-113.

Orłowska-Popek Z. 2017, *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków.

Ożdżyński J. 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, J. Ożdżyński (red.), Kraków, s. 32-65.

Ożóg K. 1990, *Sygnały korekty wypowiedzi mówionej*, [w:] tegoż, *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej. Wybrane zagadnienia*, Kraków, s. 122-128.

Ożóg K. 2001, *Ekspansywna potoczność*, [w:] tegoż, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów, s. 48-72.

Panasiuk J. 2018, *Recenzja: Alina Maciejewska, Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów*

i studentów. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2015, ss. 364 [w:] „Logopedia”, T. 47, nr 1, s. 409-412.

Panasiuk J. 2021, *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), s. 36-53.

Pąchalska M., MacQueen B.D. 2009, *Mózg i pragmatyka*, [w:] *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, Domańska, A. Borkowska (red.), Lublin, s. 195-232.

Pisarkowa K. 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Warszawa.

Pluta A., Wolak T., Skarżyński H. 2014, *Badanie dominacji półkulowej dla funkcji mowy z zastosowaniem techniki rezonansu magnetycznego*, [w:] *Nowa Audiofonologia*, T. 3, s. 9-16.

Porayski-Pomsta J. 2011, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 20, 173-198.

Porayski-Pomsta J. 2015, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa.

Progovac L. i inni 2008, *Neural Correlates of Syntax and Proto-Syntax*, [w:] *Evolutionary Dimension, Frontiers in Psychology* nr 9.

Przetacznikowa M. 1963, *Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.

Putko A. 2007, *Semantyka czy syntaktyka? Rola języka w rozwoju dziecięcej teorii umysłu*, [w:] „*Czasopismo psychologiczne*”, T.13, nr 2, s.125-133.

Radomska A., Horodziejczyk D. 2006, *Rozwój dziecięcych teorii umysłu a płęć i kompetencja komunikacyjna*, [w:] „*Psychologia Rozwojowa*”, T11 nr. 2. S. 49-60.

Ranson S. W., Saunders W. B. 1945, *Anatomy of the Nervous System*, Philadelphia.

Rittel T. 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

Rostowski J., Rostowska T. 2014, *Rola systemów lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej*, [w:] „*Psychologia Rozwojowa*”, t. 19, nr 2, s.49-65.

- Rybszleger P. 2008, *Formy anakolutu w mówionym języku polskim i niemieckim na przykładzie rozmów medialnych*, [w:] „*Studia Germanica Gedanensia*” nr 17, s. 198-207.
- Rymarczyk K. 2020, *Zdolność porozumiewania się językowego, czyli gdzie w mózgu zlokalizowana jest mowa? Opracowanie przygotowane dla Fundacji inspirator*.
- Saini A. 2022, *Brakujące pięć uncji mózgu*, [w:] *Gorsze. Jak nauka pomyliła się co do kobiet*, Wołowiec, s. 132-168.
- Saloni Z., Świdziński M. 2012, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Sawicka G. 1993, *Ewolucja kodu i języka w procesie kształtowania się mowy małego dziecka*, [w:] *Socjolingwistyka*, XII-XIII, s. 110-111.
- Schlesinger I. M. 1980, *Wytwarzanie wypowiedzi a przyswajanie języka*, tłum. M. Smoczyńska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Warszawa, s. 256-298.
- Senderecka M. 2007, *Różne punkty widzenia prawej i lewej półkuli mózgu*, [w:] „*Przegląd psychologiczny*”, T. 50, nr 2, s. 149-164.
- Shugar G. W., Smoczyńska M. 1980, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa, s. 8-51.
- Siudak A. 2018, *Neurobiologiczne podstawy prenatalnej stymulacji narządu słuchu*, [w:] „*Neurologopedia*”, t. 1, M. Błasiak-Tytuła, A. Siudak (red.), Kraków, s. 63-72.
- Slobin D. I. 1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyk*, tłum. M. Smoczyńska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Warszawa, s. 398-451.
- Smoczyńska M. 2004, *Jak badać rozwój językowy dziecka?*, [w:] „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*”, t. 60, s. 217-231.
- Smoczyński P. 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Smółka J. 2004, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Kraków.
- Spitzer M. 2007, *Jak uczy się mózg*, Warszawa.
- Spitzer M. 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk.

- Spitzer M. 2014, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Słupsk.
- Spitzer M. 2021, *Rodzice i smartfony*, [w:] *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*, Słupsk/Warszawa, s. 71-90.
- Springer S. P., Deutsch G. 1998, *Lewy mózg, prawy mózg – z perspektywy neurobiologii poznawczej*, Warszawa.
- Starzyńska A. 2019, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka stymulowanego Metodą Krakowską do 2. roku życia. Rozwój mowy Ali*, [w:] „Nowa Logopedia” T. 8, *Wyzwania terapii logopedycznej*, Kraków, s. 161-186.
- Statuch B., Kurkowski Z. M. 2012, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a problemy w nauce u uczniów klasy II Szkoły Podstawowej*, [w:] „Nowa Audiofonologia” 1(3), s. 62-66.
- Strutyński J. 2002, *Gramatyka polska*, Kraków.
- Szeląg E. 2005, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), Warszawa 2005, s. 489-524.
- Szeląg E. 2018, *Mózgowa organizacja funkcjonowania poznawczego*, [w:] *Wprowadzenie do neurologopedii*, A. Obrębski, Poznań (red.), s. 55-100.
- Szuman S. 1939, *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa-Wilno-Lublin.
- Śmiałkowska D., Kaleta R. *Uczę się mówić. Zeszyt do nauki języka metodą krakowską*, z.1-8.
- Święcicka M. 1994, *Kilka uwag o poprawności dziecięcych tekstów mówionych*, [w:] *Słowa służebne: prace ofiarowane profesor Monice Gruchmanowej na 70-lecie Jej urodzin*, H. Zgólkowa (red.), Poznań, s. 49-57.
- Święcicka M. 1997, *Umiejętności zdaniotwórcze dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Sprawności językowe*, J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), Kraków, s. 237-241.
- Święcicka M. 2021, *Sprawność syntaktyczna dzieci w wieku przedszkolnym. Studium statystyczne*, [w:] *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Rozwój sprawności*

językowych. *Podstawowe problemy logopedyczne*, A Domagała, U. Mirecka, Gdańsk (red.), s. 238-256.

Tang G. i inni 2014, *Loss of mTOR-dependent macroautophagy causes autistic-like synaptic pruning deficits*. *Citation Data*, [w:] „*Neuron*”, Vol: 83, Issue: 5, Page: 1131-1143.

Tomalski P., Dopierała A. 2018, *Rozwój funkcjonalny mózgu na przykładzie korowych mechanizmów percepcji twarzy i mowy u niemowląt*, [w:] „*Polskie forum psychologiczne*”, T. 23, nr 1, s. 64-77.

Tomasello M. 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.

Tomasello M. 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, tłum. W. Kubiński, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), Kraków, s. 144-222.

Tomasello M. 2007, *Spoleczno-pragmatyczna teoria uczeni się słów*, tłum. J. Rączaszek-Leonardi, [w:] *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Gdańsk, s. 211-225.

Ulbaek, I. 1998, *The origin of language and cognition*, [w:] *Approaches to the Evolution of Language. Social and Cognitive Bases*. Cambridge, J.R. Hurford, Studdert-Kennedy M., Knight Ch. (red.), UK: Cambridge University Press.

Vigliocco G. 2000, *Language processing: The anatomy of meaning and syntax*, [w:] „*Current Biology*”, V. 10, s. 78-80.

Wąsik, E. 2018, *Porozumiewanie się językowe jako gatunkowo-specyficzna właściwość człowieka uwarunkowana rozwojem ekologiczno-społecznym ludzkości*, [w:] „*Scripta Neophilologica Posnaniensia*”, T: 8, 223-234.

Wianecka E., *Pytam i odpowiadam. Karty ćwiczeń*, Kraków.

Wierzbicka A. 1963, *Lingwistyczne narzędzia w stylistycznej analizie szyku wyrazów*, [w:] „*Pamiętnik Literacki*” 54/2, s. 511-533.

Wilkoń A. 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.

Wolska A. 2000, *Asymetria funkcjonalna i równowaga półkul mózgowych*, [w:] *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*, Kraków, s. 41-46.

Wójcik-Topór P. 2017, *Styl potoczny jako wariant w przyswajaniu języka rodzimego*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica VI*, Kraków, s. 34-40.

Wróbel H. 2001, *Składnia*, [w:] *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik akademicki*, Kraków.

Zarębina M. 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.

Zarębina M. 1980, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków.

Zarębina M. 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.

Żabowska M. 2018, *O potrzebie historycznej składni pragmatycznej języka polskiego*, [w:] *Terminy w językoznawstwie synchronicznym i diachronicznym*, T. Mika, D. Rojszczak-Robińska, O. Ziółkowska (red.), Poznań, s. 107-123.

Żabowska M. 2018a, *Leksykalne sygnały korekty wypowiedzi*, [w:] *Studia o języku i stylu artystycznym, tom IV, Stylistyka a leksykologia. Związki, zależności, metody*, K. Maćkowiak, C. Piątkowski, Zielona Góra (red.), s.131–141.

Żak-Święcicka M. 1993, *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz.

Żywot A. 2020, *Mów mi, jak mam to powiedzieć! Ćwiczenia do terapii dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, Kraków.

Źródła internetowe:

Anderson D.R., Subrahmanyam K. 2017, *Digital Screen Media and Cognitive Decelopment*, [w:] *“Pediatrics”*, nr 140 (Supplement 2): s. 57–61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>.

Ayaz H. i inni, 2022, *Optical imaging and spectroscopy for the study of the human brain: status report*, [w:] *“Neurophotonics”*, Aug;9(Suppl 2), doi: 10.1117 /1.NPh.9.S2.S24001.

Cieszyńska J. *Wpływ oburęczności na nabywanie systemu językowego*, dostęp online dnia 20.08.2019 roku: https://centrummetodykrakowskiej.pl/media/upload/site/0/12/file/0a4fb1361bf8409983de96bc8eab688e_Jagoda%20Cieszy%C5%84ska%20%20Wp%C5%82yw%20obur%C4%99czno%C5%9Bci%20na%20nabywanie%20systemu%20j%C4%99zykowego.pdf.

Ennemoser, M., Schneider, W. 2007, *Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study*, [w:] *Journal of Educational Psychology*, 99(2), s. 349–368. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.349>.

Gębka-Wolak M. *Dotychczasowe opisy szyku*, [w:] *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, s. 11, dostęp online 15.03.2021 r.: <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/4901/doktorat-szyk.pdf?sequence=1>.

Gervain J i inni 2022, *The newborn brain is sensitive to the communicative function of language*, [w:] *“Nature”*, dostęp online dnia 15.10.2022 r.: <https://www.nature.com/articles/s41598-022-05122-0>.

Grabias S. 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, [w:] *„Audiofonologia”*, t. 10, dostęp online dnia 13.01.2020 r.: http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art1.pdf.

Kuhl P. i inni 2021, *Auditory deficits in infants at risk for dyslexia during a linguistic sensitive period predict future language*, [w:] *“NeuroImage Clinical”*, nr 30, dostęp online dnia 15.06.2022 roku: <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2021.102578>.

Liu, H.M., Tsao, F.-M., Kuhl, P. K. 2007, *Acoustic analysis of lexical tone in Mandarin infant-directed speech* [w:] *“Developmental Psychology”*, nr 43, s. 912-917, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.912>.

Martinez-Alvarez A. I i inni 2022, *Newborns discriminate utterance-level prosodic contours*, [w:] *“Developmental Science”*, doi: <https://doi.org/10.1111 /desc.13304>.

P. Kuhl i inni 1997, *Cross-Language Analysis of Phonetic Units in Language Addressed to Infants*, [w:] "Science", nr 277, s. 684-686, dostęp online dnia 17.09.2022 roku: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.277.5326.684>.

Romeo R.R i inni 2018, *Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood* [w:] *Journal of Neuroscience*, nr 38, dostęp online dnia 17.06.2022 roku: <https://doi.org/10.1523/jneurosci.0484-18.2018>.

Romeo R.R i inni 2021, *Parental Language Input Predicts Neurooscillatory Patterns Associated with Language Development in Toddlers at Risk of Autism*, [w:] "Journal of Autism and Developmental Disorders", nr 52, dostęp online dnia 17.06.2022 roku: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05024-6>.

Rymarczyk K. 2022, „Mózg online”, czyli wpływ zdalnego nauczania na rozwój dziecka, dostęp online dnia 15.07.2022 roku <https://fundacijainspirator.pl/product/webinar-mozg-online/>.

Shaaron S.M., Bryden P.J. 2014, *Hand preference, performance abilities and hand selection in children*, [w:] "Frontiers in Psychology", dostęp online dnia 20.08.2020 r.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00082/full>.

Takeuchi H. i inni 2018, *Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence: Longitudinal analyses*, dostęp online 15.07.2022 roku: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbm.24286>.

Tsapkini K., Rapp B. 2010, *The orthography-specific functions of the left fusiform gyrus: Evidence of modality and category specificity*, [w:] "Cortex" nr 46, s. 185-205, dostęp online dnia 2.01.2023.

Waciewicz S. 2007, *Ewolucja języka. Wprowadzenie*, dostęp online dnia 20.08.2019 roku: <http://www.kognitywistyka.net/artykuly/sw-ejw.pdf>.

Waciewicz S. 2008, *Ewolucja języka. Horyzont metodologiczny*, dostęp on-line dnia 20.08.219 roku: <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/1893>.

Zhao, T.C., Kuhl P.K. 2022, *Development of infants' neural speech processing and its relation to later language skills: A MEG study*, [w:] "NeuroImage", nr 256, dostęp online dnia 15.06. 2022 roku: 10.1016/j.neuroimage.2022.119242.

Spis Tabel

Tabela 1 Stadia rozwoju języka według I. Kurcz	45
Tabela 2 Stadia rozwoju języka dziecka stymulowanego Metodą Krakowską	46
Tabela 3 Różnice między cywilizacją wschodnią i zachodnią	48
Tabela 4 Fazy rozwoju mowy	54
Tabela 5 Ilościowy stan form rzeczownikowych od 2 do 6 roku życia	85
Tabela 6 Klasyfikacja wypowiedzi pojedynczych rozwiniętych M. Przetacznikowej	130
Tabela 7 Schematy składniowe zdań pojedynczych rozwiniętych	131
Tabela 8 Użycie zdań pojedynczych rozwiniętych przez dzieci	196

Spis rysunków

Rysunek 6 Droga przewodzenia informacji wzrokowej do mózgu	28
Rysunek 7 Droga przewodzenia informacji słuchowej	31
Rysunek 1 Trójkąt semiotyczny według Ogdena i Richardsa	38
Rysunek 2 Trójkąt semiotyczny według M. Michalika	39
Rysunek 3 Klasyfikacja odmian współczesnej polszczyzny według S. Gajdy	59
Rysunek 4(abc) Trzy główne typy interakcji dotyczących wspólnej uwagi	72
Rysunek 5 Stadia rozwoju gramatycznego według E. Łuczyńskiego	81
Rysunek 8 Powierzchnia górno-boczna mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna	93
Rysunek 9 Powierzchnia przyśrodkowa mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna	93
Rysunek 10 Powierzchnia górno-boczna mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna, biorącymi udział w przetwarzaniu składni	95
Rysunek 11 Powierzchnia przyśrodkowa mózgu z oznaczonymi polami Brodmanna, biorącymi udział w przetwarzaniu składni	95

Spis fotografii

Fotografia 1(ab) Fotografie zeszytu lewooczonej, ośmioletniej Igi	29
Fotografia 2 Fotografia zeszytu Igi po intensywnych ćwiczeniach według założeń Metody Krakowskiej®	29
Fotografia 3 Wpływ wysokich technologii na rozwój sensomotoryczny	33
Fotografia 4(ab) Fotografie rysunków Ali	33
Fotografia 5 Obszary o obniżonej objętości istoty szarej u dzieci korzystających z Internetu	34
Fotografia 6 Obszary o obniżonej objętości istoty białej u dzieci korzystających z Internetu	35
Fotografia 7 Fotografie naśladowania układu warg przez noworodka	67
Fotografia 8(ab) Uśmiech społeczny	68
Fotografia 9(ab) Stymulacja funkcji wzrokowych	69
Fotografia 10(ab) Gest wskazywania palcem	73
Fotografia 11(ab) Rozwój gestu wskazywania palcem u Lilki	73
Fotografia 12(ab) Działania intencjonalne w zabawie	74
Fotografia 13 Historyjka o poparzeniu	106
Fotografia 14 Historyjka o mleku	107
Fotografia 15 Historyjka o samolocie	107

Spis wykresów

Wykres 1(ab) Frekwencja form fleksyjnych rzeczownika w komunikatach kierowanych do dziecka	63
Wykres 2(ab) Słownik na przełomie jedenastego i dwunastego miesiąca życia Ali	75
Wykres 3 Lateralizacja	108
Wykres 4 Lateralizacja dziewczynek i chłopców	108
Wykres 5 Dominacja ręki	109
Wykres 6 Dominacja ręki dziewczynek i chłopców	110
Wykres 7 Dominacja oka	111
Wykres 8 Dominacja oka dziewczynek i chłopców	111
Wykres 9 Dominacja ucha	112
Wykres 10 Dominacja ucha dziewczynek i chłopców	112
Wykres 11 Dominacja nogi	113
Wykres 12 Dominacja nogi dziewczynek i chłopców	113
Wykres 13 Wypowiedzenia pojedyncze nierozwinięte	125
Wykres 14 Wypowiedzenia złożone współrzędnie	144
Wykres 15 Wypowiedzenia złożone podrzędnie	153
Wykres 16 Wypowiedzenia wielokrotnie złożone współrzędnie	163
Wykres 17 Wypowiedzenia trzykrotnie złożone niewspółrzędnie	167
Wykres 18 Operatory nawiązania	177
Wykres 19 Użycie wypowiedzeń przez dzieci	198
Wykres 20 Częstotliwość użycia pytań przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej	199
Wykres 21 Częstotliwość użycia pytań o uzupełnienie i rozstrzygnięcie przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej	200
Wykres 22 Częstotliwość użycia kategorii pytań o uzupełnienie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, niezakończoną i skrzyżowaną	200
Wykres 23 Częstotliwość użycia równoważników zdania i zdań pojedynczych przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	201
Wykres 24 Częstotliwość użycia zdań złożonych współrzędnie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	202
Wykres 25 Częstotliwość użycia zdań złożonych podrzędnie przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	202

Wykres 26 Częstotliwość użycia zdań wielokrotnie złożonych przez dzieci o lateralizacji prawostronnej, nieustalonej i skrzyżowanej	203
Wykres 27 Częstotliwość użycia składników nawiązania przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	204
Wykres 28 Częstotliwość użycia składników nawiązania – dane szczegółowe – przez dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	205
Wykres 29 Niepłynności w wypowiedziach dzieci z lateralizacją prawostronną, nieustaloną i skrzyżowaną	206
Wykres 30 Poprawki w wypowiedziach dzieci z lateralizacją prawostronną, niezakończoną i skrzyżowaną	207
Wykres 31 Częstotliwość użycia pytań przez chłopców i dziewczynki	207
Wykres 32 Częstotliwość użycia rodzajów pytań przez chłopców i dziewczynki	208
Wykres 33 Częstotliwość użycia kategorii pytań o uzupełnienie przez chłopców i dziewczynki	208
Wykres 34 Częstotliwość użycia równoważników zdania i zdań pojedynczych przez chłopców i dziewczynki	209
Wykres 35 Częstotliwość użycia zdań złożonych współrzędnie przez chłopców i dziewczynki	209
Wykres 36 Częstotliwość użycia zdań złożonych podrzędnie przez chłopców i dziewczynki	210
Wykres 37 Częstotliwość użycia zdań wielokrotnie złożonych przez chłopców i dziewczynki	211
Wykres 38 Częstotliwość użycia składników nawiązania przez chłopców i dziewczynki	211
Wykres 39 Składniki nawiązania – dane szczegółowe o częstotliwości użycia przez chłopców i dziewczynki	212
Wykres 40 Niepłynności w mowie chłopców i dziewczynek	212
Wykres 41 Poprawki w mowie chłopców i dziewczynek	213