

Ewelina Zając* 

O błędach popełnianych przez dzieci czteroletnie podczas oceny ich zasobu leksykalnego

About Mistakes Made by 4-Year-Old Children when Assessing their Lexical Resources

Słowa kluczowe: zasób leksykalny, rozumienie, logopedia, dzieci przedszkolne

Keywords: vocabulary, understanding, speech therapy, preschool children

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań oraz analiza zasobu leksykalnego dzieci czteroletnich, bez zaburzeń neurologicznych, w normie intelektualnej. Do badania wybrano dzieci czteroletnie, ponieważ w tym wieku mają już one wiedzę o sobie, rodzinie, środowisku przedszkolnym i pozaprzedzkolnym. Wtedy też nawiązują nowe znajomości, co wpływa na rozwój mowy biernej i czynnej. Jest to wiek, w którym obserwuje się szczególny wzrost zasobu słownictwa. Celem badań jest ukazanie typów błędów (tematycznych, fonetycznych, semantycznych) oraz wskazanie części mowy, ze zrozumieniem których dzieci te miały najwięcej lub najmniej problemów.

Abstract

The aim of this article is to present the results and to analyze the research on the vocabulary of 4-year-old children, without neurological disorders and within intellectual norm. As for the study, 4-year-old children were selected, because at this age a child already has some knowledge about himself, the family, preschool, and general environment. Then he makes

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Dialektologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, e-mail: ewelina.zajac@uni.lodz.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5076-8347>.

new acquaintances influencing the development of passive and active speech. This is the age when a particular increase in vocabulary can be observed. The aim of this research is to show the types of errors (thematic, phonetic, semantic) and to identify the parts of speech with which these children have the most or the least difficulties understanding.

Wprowadzenie

Kształtowanie się rozumienia mowy przez dzieci interesowało wielu badaczy, nawet już w czasach starożytnych, jednak właściwe badania empiryczne nad językiem dziecka zostały rozpoczęte w połowie XX wieku [Smoczyńska, 1980; Gunia, 1986, s. 90–91].

Badania nad rozwojem słownika dziecka prowadzone są w dwóch nurtach. Pierwszy dotyczy zmian ilościowych – badany jest wówczas zasób słownictwa na różnych etapach rozwoju. Natomiast drugi nurt badań, skoncentrowany na zmianach jakościowych, poszukuje mechanizmów, które wyjaśniałyby przyswajanie znaczeń i tworzenie kategorii leksykalnych. Badania ilościowe polegają na szacowaniu wielkości słownika, ustalaniu norm wiekowych oraz określaniu tempa nabywania słownictwa na danym etapie rozwojowym, a badania jakościowe wskazują na mechanizmy, które leżą u podstaw uczenia się słów i łączenia ich w kategorie składające się na strukturę całego słownika [Haman, Fronczyk, Miękisz, 2010, s. 22]. Podczas analizy słownictwa należy zbadać używanie słów w mowie czynnej oraz rozumienie wyrazów, czyli mowę bierną, gdyż według Eve V. Clark [1995] pomiar słownictwa czynnego we wczesnych stadiach rozwoju może nie odzwierciedlać faktycznego zasobu leksykalnego dziecka z powodu problemów artykulacyjnych, trudności w wydobywaniu słów ze słownika umysłowego lub z przyczyn temperamentalnych. Zasób leksykalny dziecka może być uzależniony także od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

Rozwój zasobu leksykalnego dzieci

Rozumienie słów wyprzedza ich wytwarzanie – widać to już w ostatnim kwartale pierwszego roku życia dziecka [Smółka, 2004, s. 39]. Opanowanie systemu semantycznego oznacza przyswojenie przez dziecko słów i ich znaczeń. We wczesnych etapach rozwoju semantycznego może pojawić się tzw. hipergeneralizacja (nadprodukcja). Są to błędy językowe polegające na używaniu przez dziecko nazw, które już zna, na określenie rzeczy, których jeszcze nie poznało [Smółka, 2004, s. 39].

Pierwsze słowa dziecka są wyrazami treściowymi, konkretnymi, a nie funkcyjnymi czy abstrakcyjnymi. Wzrost liczby wypowiedzianych słów jest bardzo szybki – w okresie od 17. do 20. miesiąca życia dziecka po opanowaniu pierwszych pięćdziesięciu słów następuje ich gwałtowny przyrost [Kurcz, 2000, s. 77]. Zasób słownictwa czynnego opiera się na zgromadzonym wcześniej słownictwie biernym. Wraz z wiekiem słownik

umysłowy dziecka rośnie średnio w tempie około siedmiu słów dziennie (w wieku 8–10 lat dochodzi nawet do dwunastu słów na dzień) [Kurcz, 2000, s. 79].

Wiek od 3 do 7 lat to okres, w którym dziecko ma już wiedzę o sobie, rodzinie, środowisku przedszkolnym i pozaprzedzkolnym. Nawiązuje wtedy nowe znajomości, co rzuca zarówno na rozwój mowy biernej, jak i czynnej. W tym okresie dziecko mówi to, co myśli – myśl jest mową, a mowa to słowa (pojęcia), stąd stwierdzenie, że przedszkolaki są realistami [Dobrzyńska, 2007, s. 89]. Każde dziecko rozwija się inaczej, inaczej też przyswaja mowę, a różnice indywidualne w procesie przyswajania języka mogą wynikać z różnic w materiale językowym – każde dziecko słyszy inne wypowiedzi, otacza się innymi przedmiotami, czyli przyswaja inne wyrazy [Wiśniewska-Kin, 2007, s. 58–59]. Wiek od 3 do 7 lat to czas przedszkolny, a przedszkole powinno stwarzać możliwości do rozwoju dziecka, jego stymulowania i wyrównywania braków wywołanych przez niekorzystne warunki środowiskowe. Jak wspomniano, jest to czas, kiedy dziecko ma już pewną wiedzę o świecie. Jednak warunki przedszkolne oraz wiążące się z tym poszerzenie kontaktów społecznych, rozwój poznawczy i językowy powodują, że dziecko buduje hipotezy semantyczne, do czego wykorzystuje wiedzę językową i pozajęzykową [Maciejewska, 2012, s. 56]. Jednym z zadań nauczyciela jest wyposażenie dzieci w bogaty zasób słownictwa oraz nauczenie ich używania słów we właściwym znaczeniu i kontekście [Lamęcka-Adamek, 2001, s. 122]. Dziecko uczy się dzięki zdobywaniu, przechowywaniu i wykorzystywaniu wiedzy, która stanowi rezultat poznawczej aktywności człowieka [Wiśniewska-Kin, 2007, s. 72]. Gotowych znaczeń słów dziecko nie przejmuje automatycznie od dorosłych, ale tworzy je systematycznie w długim procesie ich opracowywania – jest ono aktywnym „producentem znaczeń” [Wells, 1984; Borowiec, 2014, s. 78].

Mowa odgrywa istotną rolę w ogólnym rozwoju człowieka, ponieważ:

[...] zaspokaja jego potrzeby, stanowi podstawę do społecznych kontaktów z innymi. Dzięki rozumieniu mowy poznajemy otaczający nas świat, wyrażamy swoje uczucia i spostrzeżenia. Prawidłowe kształtowanie się mowy i jej rozwój determinują rozwój osobowości dziecka [Gunia, 1986, s. 87].

Przedszkole, a później szkoła znacząco wpływają na zmianę sposobu mówienia, gdyż realizowany jest w nich program z zakresu wiedzy o języku ojczystym oraz pragmatycznego jej użycia. Wprowadzane są w nich nowe wyrazy do słownika dzieci oraz zasady ich prawidłowego stosowania, co usprawnia prawidłowe mówienie [Jakubowicz-Bryx, 2004, s. 129–130]. Bardzo często to właśnie w przedszkolu dzieci zaczynają mówić, w tym czasie wzbogacają swój zasób leksykalny, a ich repertuar językowy staje się coraz bardziej urozmaicony. Zbiór leksykalny dziecka, będący świadectwem opanowania języka i przyswojenia różnych pojęć, rośnie najszybciej właśnie w okresie przedszkolnym [Gunia, 1986, s. 91].

Szczególnie intensywny wzrost słownictwa przypada na okres pomiędzy 2. i 3. oraz 4. i 5. rokiem życia [Haman, Fronczyk, Girtler, 2009, s. 67]. Twierdzi się,

że dzieci powyżej 3. roku życia znają tyle słów, że ich rodzice nie są w stanie poinformować o ich zasobie leksykalnym (czyli o tym, które wyrazy są przez dzieci używane w mowie czynnej, a które rozumiane w mowie biernej) [Haman, Fronczyk, Girtler, 2009, s. 59]. Z racji tego, że użytkownicy języka rozumieją więcej słów, niż ich używają w mowie czynnej, słownictwo bierne pełniej odzwierciedla wiedzę językową dziecka [Haman, Fronczyk, 2016, s. 9]. Ponadto zostało udowodnione, że rozumienie słów może być postrzegane jako o wiele trafniejszy wskaźnik kompetencji leksykalnych niż używanie słów w mowie czynnej [Clark, 1995], a umiejętności leksykalne bardziej zależą od wielkości zasobu słownictwa niż od jego złożoności [Laufer i wsp., 2004].

Pojęcie (*conception*) to abstrakcyjny, myślowy odpowiednik przedmiotu, który w psychologii jest umysłową reprezentacją obiektów i zjawisk [Dobrzyńska, 2007, s. 85]. Te pojęcia, które używamy na co dzień, są naszym obrazem świata. Zapamiętujemy tylko to, co potrafimy nazwać i ująć w pojęciu [Dobrzyńska, 2007, s. 85].

Pojęcia rozwijają się stopniowo, wraz z nabywaniem doświadczeń w kontakcie bezpośrednim z rzeczywistością (przedmiotami, zjawiskami), a ich liczba i jakość są uwarunkowane przez poziom inteligencji jednostki oraz warunki środowiskowe, w jakich ona żyje, rozwija się i działa [Lamęcka-Adamek, 2001, s. 131].

Na rozwój języka dziecka istotny wpływ mają rozwój jego słownika umysłowego oraz jego zasób leksykalny. Słownik umysłowy jest dynamiczną strukturą umiejscowioną w pamięci długotrwałej, która zawiera słowa i ich charakterystykę semantyczną, gramatyczną i fonetyczną [Kurcz, 2000; Aitchison, 2003]. Zasób leksykalny znacznie wpływa na rozwój gramatyki, ponieważ dopiero właściwa liczba słów pozwala na stosowanie reguł gramatycznych [Haman, Fronczyk, Girtler, 2009, s. 58]. Dzieci czteroletnie, o których mowa w artykule, znajdują się w stadium przedoperacyjnym, dopiero przyswajają rodzimy system językowy. Osiągają w tym czasie zdolność zastępowania obiektów rzeczywistych zewnętrznymi i wewnętrznymi symbolami i znakami – tak pojawia się myślenie polegające na planowaniu i tworzeniu wyobrażenia czynności. Według Jeana Piageta na tym etapie niemożliwe jest tworzenie pojęć definiujących kategorie przedmiotów, operacje ograniczają się do działań konkretnych [Borowiec, 2014, s. 21–22]. W wieku przedszkolnym występują typy definicji celowych, użytkowych i funkcjonalnych, które łączą się z subiektywną postawą dziecka wobec rzeczywistości. Natomiast, kiedy dziecko rozpoczyna naukę w szkole, pojawiają się definicje opisowe [Borowiec, 2014, s. 17].

Rozwój systemu semantycznego oznacza przyswajanie sobie słów i ich znaczenia. Jeżeli dziecko potrafi do przedmiotu przyporządkować jego nazwę, to możemy mówić o opanowaniu przez niego semantyki. Ten moment rozwoju przypada już na czwarty kwartał pierwszego roku życia, dziecko rozumie więcej słów, niż potrafi je nazwać [Dobrzyńska, 2007, s. 90].

Zanim dziecko wykształci w sobie właściwe nawyki w posługiwaniu się głośną mową, przechodzi przez okres tzw. mowy wewnętrznej [Gunia, 1986, s. 88], stąd wyróżnia się słownik bierny i czynny dziecka. Słownik bierny to zasób słów, które dziecko rozumie, ale nie wszystkich z nich używa na co dzień w swoich wypowiedziach, natomiast słownik czynny to wszystkie te słowa, które są stosowane w mowie. Słownik bierny bywa najczęściej bardziej rozbudowany niż słownik czynny, ponieważ zazwyczaj dziecko posługuje się tylko częścią słów, które zna, ponadto rozumienie poprzedza mówienie, stąd też jako pierwszy rozwija się słownik bierny, a jako drugi czynny.

Cel i metodologia badań

Celem artykułu jest analiza materiału zebranego wśród dzieci czteroletnich z przedszkola znajdującego się na terenie powiatu tureckiego w województwie wielkopolskim, ze szczególnym zwróceniem uwagi na typy popełnianych przez nie błędów. Materiał badawczy zgromadzony został na podstawie wersji B *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie* (OTSR) [Haman, Fronczyk, 2016; Haman, Fronczyk, Łuniewska, 2016] i jest wycinkiem diagnozy logopedycznej przeprowadzonej w przedszkolu w dwóch grupach dzieci czteroletnich. Rodzice wszystkich dzieci wyrazili pisemną zgodę na badanie przed jego rozpoczęciem. Badana grupa liczyła 37 dzieci – 14 dziewczynek i 23 chłopców. Wszystkie dzieci były w normie intelektualnej, bez żadnych zaburzeń rozwojowych. Badanie przeprowadzono zgodnie z ustaloną procedurą – indywidualnie, bez ingerencji osób trzecich, bez prób podpowiadania, bez powtarzania pytań i/lub ich przeformułowywania. Nie stosowano presji czasowej, jednak brak odpowiedzi po około 30 sekundach informował, że dziecko jej już nie udzieli. Znaczna większość dzieci odpowiadała bezpośrednio po zadaniu pytania.

Badanie polegało na wskazaniu spośród czterech możliwych jednego obrazka, o który pytał badający. Zadaniem dzieci było wskazanie 88 obrazków, ponieważ tyle pytań zawierał kwestionariusz (w tym dwa pytania wstępne). Na potrzeby badania zdecydowano się przeprowadzić cały test, mimo iż był on podzielony na kategorie wiekowe. Miało to na celu sprawdzenie, z rozumieniem których części mowy dzieci miały najmniej problemów oraz który typ błędu dominował. Warunki badania dostosowano do indywidualnych potrzeb dzieci – zostało ono podzielone na dwie części (wprowadzono krótką przerwę), gdyż dzieci czteroletnie w połowie badania okazywały oznaki zmęczenia i znużenia. Test podzielono na dwie równe części (po 44 pytania). Każde dziecko przed rozpoczęciem badania zostało poinformowane, że jego zadaniem będzie wybranie tylko jednego obrazka do zadanego pytania. Jeżeli dziecko wskazało obrazek, ale za chwilę zakomunikowało, że się pomyliło i pokazało inną ilustrację, liczona była odpowiedź końcowa. Forma zadawanego pytania (zgodna z instrukcją przeprowadzania badania) zależała od kategorii gramatycznej słowa kluczowego: jeśli pytano o rzeczownik, pytanie brzmiało „Gdzie jest... (np. but)?”,

jeśli o czasownik – „Kto... (np. całuje)?” lub „Co... (np. gaśnie)?”, a jeśli o przymiotnik – „Co jest... (np. rolnicze)?” [Haman, Fronczyk, Mięksisz, 2010, s. 29]. Odpowiedzi badanych zapisywane były w arkuszu odpowiedzi.

Test (zarówno wersja A, jak i B) składa się z 88 pytań, wśród których znajdują się odpowiedzi reprezentujące 51 rzeczowników, 25 czasowników i 12 przymiotników. Wraz ze wzrostem numerów pozycji w teście, rośnie też jego trudność, o czym świadczy liczba popełnianych błędów, widoczna podczas przeprowadzania badania.

Analiza odpowiedzi dzieci

Obserwując narastanie błędów podczas przeprowadzania badania, można zauważyć, że problemy z poprawnymi odpowiedziami zaczęły się mniej więcej w połowie testu. Najwięcej błędów (32) popełnionych zostało przy pytaniu 74 – „Gdzie jest polędwica?” (dzieci najczęściej wskazywały *błyskawicę*). Jedynie w trzech pytaniach (1 – pytanie wstępne „Gdzie jest kot?”, 3 – „Gdzie jest wiatrak?”, 16 – „Co jest roślinne?”) nie odnotowano żadnych błędów. Według założeń autorów testu, dzieci czteroletnie najmniej błędów powinny popełnić w pytaniach 11–17. Co prawda liczba popełnionych błędów w tej grupie pytań nie była aż tak wysoka jak w drugiej połowie testu, jednak niektóre pytania sprawiły dzieciom trudności, na przykład „Gdzie jest soczysty?” (pyt. 14), „Kto kuca?” (pyt. 11), „Gdzie jest świąteczny?” (pyt. 13).

Tabela 1. Liczba błędów w poszczególnych pytaniach

Nr pytania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Liczba błędnych odpowiedzi	0	1	0	2	1	1	2	3	1	5	6
Nr pytania	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Liczba błędnych odpowiedzi	4	6	13	3	0	15	13	2	12	12	1
Nr pytania	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Liczba błędnych odpowiedzi	16	8	3	6	5	10	7	8	15	12	7
Nr pytania	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
Liczba błędnych odpowiedzi	11	15	8	13	6	15	9	7	7	15	16
Nr pytania	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
Liczba błędnych odpowiedzi	7	17	17	7	5	6	7	25	20	7	4
Nr pytania	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Liczba błędnych odpowiedzi	5	28	14	8	11	21	22	22	15	19	16
Nr pytania	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
Liczba błędnych odpowiedzi	15	23	29	16	25	17	24	32	15	18	30
Nr pytania	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
Liczba błędnych odpowiedzi	21	21	20	30	27	26	31	32	31	26	17

Źródło: opracowanie własne.

Autorzy OTSR dowodzą, że dziewczynki uzyskują wyższe wyniki niż chłopcy [Haman, Fronczyk, 2016, s. 47], co ma niewielkie potwierdzenie w przeprowadzonym badaniu. Jak już wspomniano, wzięło w nim udział 14 dziewczynek i 23 chłopców. Średnia liczba błędów popełnionych przez dziewczynki wynosiła 29, a przez chłopców 33. Najmniejsza liczba błędów popełnionych przez dzieci to 15 niewłaściwych wskazań dla dziewczynek i 16 dla chłopców, natomiast największa to 43 dla dziewczynek i 47 dla chłopców. Najwięcej błędów dziewczynki popełniły przy pytaniu numer 53 („Gdzie jest ptactwo?”), a chłopcy przy pytaniu numer 69 („Co gaśnie?”). Można więc stwierdzić, że nie ma zbyt dużej różnicy w liczbie błędów popełnianych przez obie grupy badanych. Średnia liczba błędów dla wszystkich uczestników badania wyniosła 34.

Łącznie dzieci udzieliły 1164 błędne odpowiedzi na 3256 możliwych (88 pytań × 37 dzieci). W przypadku zmiennej „część mowy” najwięcej błędów dzieci popełniły, wskazując rzeczowniki (35% – 653 błędy na 1887 możliwych), ale było ich też najwięcej (51 przykładów). Na drugim miejscu uplasowały się czasowniki (39% – 357 błędów na 925 możliwych) – w teście znalazło się 25 przykładów z nimi. Natomiast najmniej błędów dzieci popełniły, wskazując przymiotniki (35% – 154 błędy na 444 możliwe), ale było ich proporcjonalnie mniej, bo jedynie 12 przykładów. Możliwe, że zbiór przymiotników zawierał więcej słów prostych i zrozumiałych dla dzieci, na przykład *słoneczny*, *wąski*, *senny*.

Najmniej błędów (po jednym) wśród rzeczowników dzieci popełniły przy odpowiedzi na pytania: 2 – „Gdzie jest but?”, 5 – „Gdzie jest dom?”, 6 – „Gdzie jest słońce?”, 9 – „Gdzie jest maleństwo?”, a najwięcej błędów (32) przy próbie odpowiedzi na pytanie 74 – „Gdzie jest polędwica?” i po 31 błędów w pytaniach 84 – „Gdzie jest rydwan?” i 86 – „Gdzie jest narada?”. W zbiorze wszystkich czasowników najmniej błędów (po jednym) zostało popełnionych przy pytaniu numer 22 – „Kto uczy?”, a najwięcej przy pytaniu 85 – „Kto notuje?”. W grupie przymiotników najmniej błędów (5) pojawiło się przy pytaniu numer 56 – „Co jest rolnicze?”, a najwięcej (21) przy pytaniu 61 – „Gdzie jest bogaty?”.

Najczęstszymi błędami, które występują podczas rozpoznawania słów i przypisywania im znaczeń, są [Haman, Fronczyk, 2016, s. 22]:

- błędy fonetyczne, polegające na myleniu słów o podobnym brzmieniu (np. *święteczny* – *słoneczny*, *podłoga* – *droga*, *liczy* – *leczy*);
- błędy semantyczne, polegające na myleniu słów o zbliżonym znaczeniu (np. *okręt* – *kajak*, *notować* – *pisać na maszynie*, *załoga* – *kapitan*);
- błędy tematyczne, polegające na myleniu słów powiązanych sytuacyjnie przez częste występowanie ich desygnatów w rzeczywistości (np. *koń* – *siodło*, *pies* – *buda*).

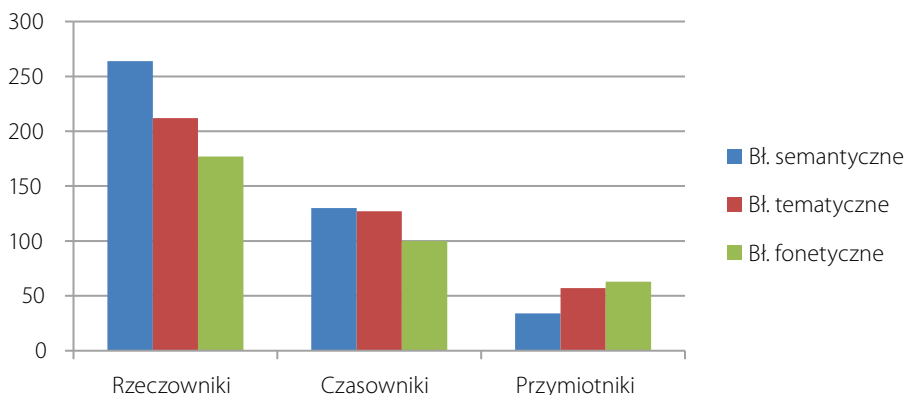
W przypadku zmiennej „typ błędu” różnica między błędami polegała na większej proporcji błędów semantycznych w stosunku do tematycznych i fonetycznych.

Największy odsetek błędów semantycznych odnotowany został wśród rzeczowników (41% – 264 błędy). Dzieci wskazywały między innymi następujące odpowiedzi:

pielęgniarka zamiast *lekarz*, *pingwin* zamiast *ptactwo*, *klatka schodowa* zamiast *korytarz*. Niewiele mniej błędów popełnionych zostało wśród czasowników (36% – 130 błędów), na przykład: *dymi się* zamiast *gaśnie*, *rozkazywać* zamiast *błagać*, *krzyżeć* zamiast *szeptać*, a najmniej wśród przymiotników (22% – 34 błędy), na przykład: *mokry* zamiast *soczysty*, *wieczorowy* zamiast *nocny*, *żyrandol* zamiast *świeca*.

Największy procent błędów fonetycznych odnotowano dla przymiotników (41% – 63 błędy), na przykład: *groźny* zamiast *mroźny*, *barczysty* zamiast *soczysty*, *wąski* zamiast *grząski*, niemalże po tyle samo dla czasowników (28% – 100 błędów), na przykład: *kasuje* zamiast *tasuje*, *gotuje* zamiast *notuje*, *pędzić* zamiast *wędzić*, i rzeczowników (27% – 177 błędów), na przykład: *list* zamiast *liść*, *tir* zamiast *wir*, *dywan* zamiast *rydwan*.

Błędy tematyczne pojawiały się prawie w takiej samej liczbie dla wszystkich trzech części mowy. Najliczniej wystąpiły wśród przymiotników (37% – 57 błędów), na przykład: *duży* zamiast *bogaty*, *stojący na baczność* zamiast *powolny*, następnie wśród czasowników (36% – 127 błędów), na przykład: *wypatrywać* zamiast *szukać*, *zbierać* zamiast *liczyć*, *związać* zamiast *rozwiązać*, a najmniej licznie w grupie rzeczowników (32% – 212 błędów), na przykład: *kasa* zamiast *pieniądz*, *dyrygent* zamiast *orkiestra*, *choinka* zamiast *ozdoba*, *telefon* zamiast *rozmowa*.



Wykres 1. Liczba błędów dla poszczególnych części mowy

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Można stwierdzić, że odpowiedzi, których udzieliły dzieci, wskazują na ich dużą wiedzę o badanych obiektach oraz na bogate słownictwo tematyczne. Pojęcia, które były rozumiane przez dzieci, należały do sfer ich zainteresowań, były używane na co dzień w domu i/lub w przedszkolu, czyli były związane z ich bezpośrednim

otoczeniem, na przykład *kot, słoneczny, dom*. Niektóre z określeń były niezrozumiałe dla badanych dzieci – mogły nigdy nie słyszeć danego słowa, na przykład *rydwan, narada, ptactwo*. Mogły również nie rozpoznać desygnatu na ilustracji. Aktualne teorie rozwoju leksykalnego przewidują pierwszeństwo rzeczowników nad czasownikami [zob. Gentner, Boroditsky, 2001], natomiast ponad trzydzieści lat temu panowało przekonanie, że w mowie dzieci dwa razy częściej pojawiają się czasowniki niż przymiotniki [Zarębina, 1985].

Autorzy OTSR zauważyli, że dzieci, których ojcowie są lepiej wykształceni, mają większy zasób słownictwa [Haman, Fronczyk, 2016, s. 52], natomiast wykształcenie matki nie ma tak istotnego wpływu na zasób leksykalny dzieci [Haman, Fronczyk, Girtler, 2009]. Podczas badania nie analizowano wykształcenia rodziców.

Przewagę błędów semantycznych nad tematycznymi i fonetycznymi można interpretować tym, że w słowniku umysłowym dziecka przeważają związki paradygmatyczne (semantyczne) nad związkami syntagmatycznymi (opartymi na relacjach tematycznych) i fonetycznymi (opartymi na podobieństwie brzmieniowym). Z pewnością można zgodzić się z twierdzeniem, że dzieci rozpoczynające edukację szkolną i znające znacznie mniej słów niż ich rówieśnicy, narażone są na trudności szkolne. Dodać tu także należy, że rola przedszkola, a później szkoły jest nie do przecenienia dla podnoszenia sprawności leksykalnej – tak w zakresie budowania słownictwa biernego, jak i czynnego. Dlatego, aby jak najbardziej zminimalizować narażenie na niepowodzenia szkolne, należy pracować z dziećmi nad rozwojem zasobu leksykalnego. Aby poszerzyć zasób słownictwa biernego i czynnego czterolatków, trzeba już od najwcześniejszych chwil życia stymulować ich rozwój, między innymi poprzez „kąpiele słowne”, zabawy dydaktyczne i artykulacyjne, ćwiczenia logorytmiczne. Praca ta powinna odbywać się w wielopoziomowej kooperacji rodzice – nauczyciele – logopeda, jednak nie należy zapominać o otoczeniu dziecka (dziadkach, opiekunkach, rówieśnikach), dziecko czerpie bowiem ze wzorców, a wzorce to wszyscy otaczający je ludzie.

Literatura

- Aitchison J., 2003, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Blackwell.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Clark E.V., 1995, *Language acquisition: The lexicon and syntax*, [w:] J.L. Miller, P.D. Eimas (red.), *Handbook of perception and cognition*, vol. 11: *Speech, language, and communication*, San Diego: Academic Press, s. 303–337.
- Dobrzyńska B., 2007, *Rozumienie pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogia Christiana”, nr 1, s. 83–95.
- Gentner D., Boroditsky L., 2001, *Individuation, Relativity and Early Word Learning*, [w:] M. Bowerman, S. Levinson (red.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 215–256.

- Gunia G., 1986, *Słownictwo czynne i bierno dzieci głuchych kończących szkołę podstawową*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, z. 100, „Prace Pedagogiczne”, t. VI, s. 87–104.
- Haman E., Fronczyk K., 2016, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie. Podręcznik*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman E., Fronczyk K., Girtler I., 2009, *Co rodzice wiedzą o zasobie słownictwa swoich dzieci? Kwestionariuszowe badanie rozwoju słownika dzieci 2–6-letnich*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 15, nr 2, s. 57–71.
- Haman E., Fronczyk K., Łuniewska M., 2016, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman E., Fronczyk K., Mięksisz A., 2010, *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 15, nr 1, s. 21–45.
- Jakubowicz-Bryx A., 2004, *Zasób słownictwa uczniów klas niższych i jego konsekwencje dydaktyczne*, [w:] J. Kida (red.), *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 129–134.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lamecka-Adamek J., 2001, *Rozumienie pojęć przez dzieci sześciolatnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4, s. 122–132.
- Laufer B., Elder C., Hill K., Congdon P., 2004, *Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?*, „Language Testing”, no. 21, s. 202–226.
- Maciejewska A., 2012, *Formowanie znaczeń w wypowiedziach dzieci przedszkolnych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 3, s. 55–70.
- Smoczyńska M. (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smółka L., 2004, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześć-, siedmioletnich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wells G., 1984, *The child's theory of mind*, Cambridge: MIT Press.
- Wiśniewska-Kin M., 2007, *„Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zarębina M., 1985, *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej: synteza danych liczbowych*, Wrocław: Ossolineum.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland.
 This article is an open access article distributed under the terms and conditions
 of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0
 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Data złożenia: 29.10.2020. Data przyjęcia: 16.12.2020.