

EWA MUZYKA-FURTAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin  
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

## **Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych**

---

### **Deafness and Hearing Loss – Mechanisms of Acquisition of Derivative Words**

#### STRESZCZENIE

W artykule poruszona jest problematyka sposobów nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci głęboko niesłyszące – niedosłyszące (korzystające ze zmysłu słuchu) i głuche (niekorzystające ze zmysłu słuchu). Umiejętności niesłyszących gimnazjalistów zestawione są z umiejętnościami słyszących uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej. Sposoby, na jakie dzieci radzą sobie z rozpoznawaniem znaczeń formacji słowotwórczych i na jakie próbują tworzyć je, układają się w swoisty paradygmat zasad dekodowania i kodowania konstrukcji słowotwórczych. Paradygmat reguł, do którego odwołują się dzieci słyszące jest odmienny od tego, do którego odwołują się dzieci niesłyszące. Sposoby interpretowania i tworzenia formacji charakterystyczne dla dzieci niesłyszących wskazują na dostępne im reguły poznawania języka ojczystego, a zatem pozwalają dotrzeć do mechanizmu nabywania języka w przypadkach uszkodzeń słuchu.

#### SUMMARY

The paper discusses the acquisition of derivative words by children with profound hearing impairments: hard of hearing ones (who use the sense of hearing) and deaf (who do not use hearing). The abilities of hearing impaired gymnasium (junior high school) students are compared with the abilities of hearing primary-school first graders. The ways the children use to cope with recognizing the meanings of word-formation constructions and producing them form a characteristic paradigm of the rules of encoding and decoding word-formation constructions. The paradigm of rules, to which hearing children refer, is different from the one referred to by hearing-impaired children. The ways of interpreting and producing formations characteristic of hearing-impaired children show the accessible rules of learning their native language, thereby allowing us to discover the mechanism of language acquisition in case of hearing impairments.

## WPROWADZENIE

Dzieci niesłyszące z powodu ograniczonego dostępu do świata dźwięków przyswajają język w odmienny, sobie właściwy sposób. Przełamują kod ojczystego języka w oparciu o specyficzne strategie działań językowych. Zarówno w niedosłuchu, jak i w głuchocie model „odkrywania” języka będzie kształtował się inaczej niż w warunkach pełnego dostępu do świata dźwięków. Zmienne bezpośrednio wpływające na sposób przyswajania języka w poszczególnych przypadkach uszkodzeń słuchu to (Domarecka-Malinowska, 1991; Góralówna, 1994; Krakowiak, 2003a):

Czynniki związane z uszkodzeniem słuchu:

- 1) stopień ubytku słuchu,
- 2) rodzaj uszkodzenia słuchu,
- 3) czas uszkodzenia słuchu,
- 4) przyczyny uszkodzenia.

Czynniki związane z rehabilitacją:

- 1) czas wykrycia wady słuchu,
- 2) czas otrzymania aparatów słuchowych (implantów ślimakowych),
- 3) odpowiedni dobór i korzyści odnoszone z protez słuchowych,
- 4) wczesna i kompleksowa opieka,
- 5) stosowane metody kształcenia językowego,
- 6) zaangażowanie rodziców w rehabilitację.

Czynniki indywidualne:

- 1) występowanie i charakter wad sprzężonych,
- 2) możliwości intelektualne dziecka,
- 3) rozwój emocjonalny dziecka.

Czynniki środowiskowe:

- 1) środowisko, z jakiego dziecko się wywodzi i w jakim przebywa (osoby mówiące, migające),
- 2) dobór przedszkola i szkoły.

Prosta zależność – im głębszy stopień ubytku słuchu, tym więcej zaburzeń mowy, bo słabszy dostęp do języka – nie jest bezwzględnie prawdziwa. W głuchocie i niedosłuchu obraz zaburzeń mowy modeluje zespół różnych czynników, których odpowiednia konfiguracja może doprowadzić do zaistnienia sytuacji, w której dziecko z głębszym ubytkiem słuchu będzie lepiej znało język niż dziecko z mniejszymi od niego ubytkami słuchu.

Niewątpliwie w przypadkach głuchoty i niedosłuchu dostęp do języka jest zawsze w większym lub mniejszym stopniu ograniczony. Zakładając istnienie związku pomiędzy językiem i poznaniem (por. Grabias, 2007), należy zadać sobie pytanie: W jaki sposób ograniczenia w nabywaniu

języka przekładają się na sposób postrzegania i porządkowania zjawisk otaczającej rzeczywistości oraz w jaki sposób na poziomie zaburzeń językowych ujawniają się bezpośrednio – mechanizmy nabywania języka, a pośrednio reguły poznawania świata?

Związek pomiędzy procesami poznawczymi i językowymi w sposób szczególny i wyrazisty uwidocznia się na poziomie słowotwórczym języka (Rozwadowski, 1921; Dokulil, 1979; Grabias, 1994; Grzegorzycowa, Szymanek, 2001; Waszakowa, 1996). Dzieje się tak dlatego, że morfemy słowotwórcze „odsylają do intersubiektywnych (a więc społecznych) kategorii umysłowych, za których pomocą interpretujemy rzeczywistość” (Grabias, 1994, 197). Innymi słowy mówiąc, w wyrazach słowotwórczo podzielnych ujawnia się sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości przez umysł poznający. Kategorie słowotwórcze odzwierciedlają sposoby porządkowania świata właściwe danemu językowi (Waszakowa, 1996; Grzegorzycowa, Szymanek, 2001).<sup>1</sup> Poprzez istnienie wykładników formalnych wybranych tylko pojęć ujawnia się swoista dla danego języka kategoryzacja świata (Grzegorzycowa, Szymanek, 2001). A zatem, nabywanie kategorii słowotwórczych ściśle wiąże się z kształtowaniem się kategorii poznawczych (kognitywnych). Wraz z językiem człowiek w procesie socjalizacji zdobywa utrwalony sposób wyodrębniania i porządkowania zjawisk rzeczywistości (Grabias, 2005). Ujawniające się na poziomie słowotwórczym pewne aspekty językowego obrazu świata (Tokarski, 2001)<sup>2</sup> łączą podmiotową wizję świata – jako rezultatu indywidualnie uwarunkowanego postrzegania zjawisk rzeczywistości – z zawartym w języku przedmiotowym obrazem świata (Bartmiński, 1990). Ograniczona znajomość języka „dostarczającego intersubiektywnych kategorii interpretowania świata” implikuje powstawanie subiektywnych sposobów interpretowania świata (Grabias, 2005, 19).

Przyjmując tezę, że człowiek wraz z językiem przyswaja właściwy danej grupie społecznej sposób postrzegania zjawisk otaczającej go rzeczywistości, należy założyć, że zaburzony rozwój językowy w głuchocie i niedosłuchu generuje powstanie subiektywnych reguł dekodowania

<sup>1</sup> Z perspektywy kognitywnej, kategorie słowotwórcze definiuje się jako kategorie pojęciowe wyrażane środkami słowotwórczymi: „kategorie pojęciowe (kognitywne) wyrażane w danym języku za pomocą specjalnych wykładników formalnych (formantów słowotwórczych) w sposób nie w pełni regularny i obligatoryjny (w przeciwieństwie do kategorii gramatycznych, które charakteryzuje duży stopień regularności)” (Grzegorzycowa, Szymanek, 2001, 473).

<sup>2</sup> Językowy obraz świata to „zbiór prawidłowości zawartych w kategoriałnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości” (Tokarski, 2001, 366).

języka oraz subiektywnych sposobów interpretowania świata (Grabias, 2005, 2007). Uprawnione jest zatem dalsze wnioskowanie, że nie tylko słyszący i niesłyszący, ale również niedosłyszający i głusi dokonują kategoryzacji zjawisk rzeczywistości w sposób odmienny. Nie mając pełnego dostępu do utrwalonego w języku sposobu postrzegania i interpretowania zjawisk rzeczywistości, dzieci niedosłyszające i dzieci głuche dokonują interpretacji subiektywnych (Grabias, 2005). Analiza odbiegających od ustalonej normy poprawnościowej zachowań językowych umożliwiła odtworzenie tego subiektywnego mechanizmu poznawania języka i świata. Nienormatywne realizacje dowodzą istnienia zindywidualizowanych, ale prawdopodobnie jednolitych w ramach danej grupy, sposobów przełamania kodu językowego i sposobów postrzegania – w dostępnych kategoriach – otaczającego świata.

W przypadkach głuchoty i niedosłuchu odbiegające od normy poprawnościowej sposoby interpretowania i tworzenia konstrukcji słowotwórczych ujawniają pewne specyficzne cechy myślenia dzieci niesłyszących. Nie można tych „błędów” interpretować jednostronnie, wyłącznie jako świadectw braków i dowodów ograniczeń językowych dzieci niesłyszących. Próby dotarcia do mechanizmów subiektywnego dekodowania (rozumienia) i kodowania (tworzenia) formacji słowotwórczych umożliwiają zwrócenie uwagi na strategie obierane przez dzieci niesłyszące postawione w sytuacji konieczności poradzenia sobie z określonym zadaniem językowym. Powtarzalność tych strategii stanowi argument na rzecz istnienia pewnych mechanizmów kompensowania braków i ograniczeń, a zatem dowód istnienia zdrowych zachowań obronnych (Krakowiak, 2003b, 107). Obierane przez dzieci niesłyszące strategie dekodowania i kodowania konstrukcji słowotwórczych pokazują, jakie reguły działań językowych są dzieciom niesłyszącym dostępne, a zatem w oparciu o które umiejętności należałoby budować programy terapeutyczne.

#### INTERPRETOWANIE WYRAZÓW POCHODNYCH

Dowodem poprawnego dekodowania formacji jest umiejętność ustalenia relacji semantycznej pomiędzy wyrazem podstawowym a pochodnym poprzez wskazanie elementów składowych formacji (Kreja, 2000b, 192), czyli sformułowanie parafrazy słowotwórczej. Parafraza to „wielowyrazowe wyrażenie o kształcie definicji, równoznaczne z parafrazowaną nazwą, w którym użyty jest wyraz podstawowy” (Grzegorzyczkova, Puzynina, 1984, 316), służące do zidentyfikowania wyrazu podstawowego i ustalenia znaczenia formantu (Grabias, 1980, 94). O właściwym rozumieniu konstrukcji słowotwórczych świadczy jednak nie tylko umiejętność formu-

łowania wypowiedzi definicyjnej w postaci parafrazy, ale również umiejętność eksplikowania cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne analizowanej formacji. Opis jej znaczenia stanowi wówczas eksplicytną charakterystykę składników sytuacji i zjawisk nazywanych przez to wyrażenie. „Eksplikowanie znaczeń wyrażań jest to przypisywanie im równoznacznych wyrażań bardziej analitycznych (rozcłonkowanych formalnie)” (Grzegorzyczkowa, 1995, 10). Analiza pojęć przebiega od słowa do przedmiotu, a zatem w przeciwnym do kierunku przyporządkowywania wytyczonego definicjom – od przedmiotu do słowa (Falkenberg, 1993). W odniesieniu do wyrazów słowotwórczo podzielnych oznacza to zidentyfikowanie wyrazu podstawowego i rozpoznanie znaczenia formantu w odpowiedzi na odpowiednio sformułowane pytania pomocnicze o znaczenie poszczególnych elementów składowych formacji, bez konieczności zbudowania parafrazy słowotwórczej. Obie umiejętności – definiowanie i eksplikowanie: „(...) można traktować jako synonimy określania, wyznaczenia, wyjaśniania i ograniczania, ponieważ każdego z tych pojęć można użyć, gdy się chce wyłuszczyć treść znaczeniową jakiegoś innego pojęcia” (Boniecka, 2001, 159).

Zmierzając do ukierunkowania rozważań w niniejszym artykule, należy przede wszystkim stwierdzić istnienie wyraźnego wpływu zasobu doświadczeń słuchowych dziecka na umiejętność dekodowania struktury i znaczenia wyrazów o złożonej budowie słowotwórczej. Proces dostrzegania systemowości języka i kategoriałności zjawisk językowych przebiega ze zdecydowanie mniejszymi zakłóceniami w niedosłuchu niż w głuchocie.

Podstawowa teza dotycząca mechanizmu nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci niesłyszące brzmiałaby w sposób następujący.

Dzieci niesłyszące w wieku szkolnym<sup>3</sup> rozpoznają znacznie mniej kategorii słowotwórczych niż dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole. Dzieci niedosłyszące w wieku szkolnym rozpoznają więcej kategorii i typów słowotwórczych niż będące w tym samym wieku dzieci głuche.

#### INTERPRETOWANIE KONSTRUKCJI SŁOWOTWÓRCZYCH W POSTACI PARAFRAZY

Dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej nie mają problemów ze zdekodowaniem konstrukcji słowotwórczych. Pewne trudności sprawia im formułowanie parafraz słowotwórczych. Rozumienie

---

<sup>3</sup> Pod formułą wiek szkolny rozumiem w tym przypadku wiek gimnazjalny. Dane dotyczące umiejętności dzieci niesłyszących w wieku szkolnym dotyczą dzieci rozpoczynających naukę w gimnazjum.

konstrukcji modyfikacyjnych (konstrukcji deminutywnych, ekspresywnych i feminatywnych) jest lepsze niż rozumienie konstrukcji mutacyjnych (nazw wykonawców czynności, wytworów i obiektów, narzędzi, nośników cech i miejsc). Niektóre spośród konstrukcji mutacyjnych – nazwy narzędzi i wykonawców czynności oraz nazwy miejsc są równie dobrze dekodowane jak konstrukcje modyfikacyjne.

Dzieci niedosłyszące<sup>4</sup> mają istotne problemy ze zbudowaniem wypowiedzi definicyjnej. Tylko niektóre potrafią poprawnie sformułować parafrazę słowotwórczą. Stopień przyswojenia tej umiejętności kształtuje się odmiennie w odniesieniu do poszczególnych kategorii. Więcej dzieci niedosłyszących potrafi sformułować jedynie parafrazy konstrukcji deminutywnych, np.:

Co to jest konik?

*Mały koń albo osioł.*

*Konik to jest koń mały.*

*To jest mały koń.*

*Konik to jest mały koń.*

*Konik to jest mały koń.*

*To mały koń.*

*Mały koń.*

Zbudowanie parafraz pozostałych kategorii modyfikacyjnych – nazw żeńskich i ekspresywnych – jest zadaniem już zdecydowanie trudniejszym (nawet od sformułowania parafraz niektórych konstrukcji mutacyjnych, takich jak nazwy wykonawców czynności oraz nazwy wytworów i obiektów – stosunkowo dobrze rozpoznawanych przez dzieci niedosłyszące) np.:

Nazwy wykonawców czynności:

Kto (co) to jest kłamca? *Taki człowiek, który kłamie. Pan, który kłamie. Pan kłamie.*

*Ktoś, kto kłamie.*

Nazwy wytworów i obiektów:

Kto (co) to jest czytanka? *To jest rzecz, które czytamy. To rzecz, kto czytają, np.*

*książka. Książka do czytania.*

Dzieci głuche<sup>5</sup> potrafią zbudować jedynie parafrazy konstrukcji deminutywnych, a więc tych, których struktura semantyczna jest najmniej

<sup>4</sup> W niniejszym artykule jako dzieci niedosłyszące określone zostały dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, ale – dzięki aparatom słuchowym – korzystające ze zmysłu słuchu i mówiące.

<sup>5</sup> W niniejszym artykule jako dzieci głuche określone zostały dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, praktycznie niekorzystające ze zmysłu słuchu, nienoszące aparatów słuchowych, komunikujące się za pomocą języka migowego, niemówiące.

skomplikowana, gdyż wyraz podstawowy jest często tożsamy z podstawą słowotwórczą (*kot – kotek*), a eksplikacja znaczenia formantu wiąże się ze wskazaniem uchwytniej percepcyjnie cechy (*–ek* oznacza *mały*). Zdekodowanie relacji pomiędzy wyrazem podstawowym (desygnatem do którego się odnosi) a formantem (modyfikującym znaczenie podstawy) jest stosunkowo łatwe, a eksplikacja nie wymaga zbudowania zdania podrzędnie złożonego (*kotek – to jest kot, który jest mały*), a jedynie przywołania prostego związku składniowego (*kotek – mały kot*), np.:

Co to jest domek? *Domek to jest dom mały. Domek to jest małe dom. Dom mała. Małe dom.*

Parafraz pozostałych konstrukcji słowotwórczych dzieci głuche – poza jednostkowymi przykładami – nie potrafią sformułować. Poziom zdobytych sprawności językowych nie pozwala im na zbudowanie wypowiedzi definicyjnej w postaci zdania podrzędnie złożonego.

Wnioskowanie o rozpoznaniu znaczenia formacji słowotwórczych wyłącznie na podstawie umiejętności formułowania parafrazy słowotwórczej byłoby zbyt daleko idącym uproszczeniem. Nieumiejętność sformułowania wypowiedzi definicyjnej nie może być jednoznacznie interpretowana jako dowód braku rozumienia danej konstrukcji słowotwórczej. Niejednokrotnie wystarczy dzieciom zadać więcej pytań szczegółowych o znaczenie wyrazu podstawowego i formantu, a pojawia się właściwa interpretacja określonej formacji słowotwórczej.

#### INTERPRETOWANIE KONSTRUKCJI SŁOWOTWÓRCZYCH W POSTACI CECH SEMANTYCZNYCH

Dzieci niedosłyszące wykazują znacznie wyższą sprawność w dekodowaniu znaczenia konstrukcji słowotwórczych wówczas, gdy zadawane są im pytania pomocnicze o znaczenie podstawy i formantu. Identyfikują wówczas poprawnie elementy składające się na znaczenie strukturalne formacji. Liczba poprawnych odpowiedzi jest wówczas wielokrotnie większa w stosunku do sytuacji, kiedy stawia się im wyłącznie pytanie o definicję (*Kto to jest? Co to jest?*), np.:

Bez pytań pomocniczych:

Kto (co) to jest mówca?

*Mówi. To jest mówi. Co mówić. Mówić. Mówił. Mówca mówią.*

Z pytaniami pomocniczymi:

Kto (co) to jest mówca: pan, pani, rzecz, czy miejsce?

*Pan.*

Co robi?

*Mówi. Mówił. Mówią. Gada + mówi.*

Dzieci głuche w bardzo ograniczonym zakresie dekodują poszczególne kategorie słowotwórcze. Jednak zadawanie pytań pomocniczych im także wyraźnie ułatwia eksplikację znaczenia analizowanych formacji, np.:

Bez pytań pomocniczych:

Kto to jest piłkarz?

*Piłka.*

Co (kto) to jest odkurzacz?

*Odkurza dywan. Odkurzacz to jest kurz dywan. Mama jest odkurza. Odkurzacz to jest odkurza. Odkurzać.*

Co (kto) to jest kawiarz?

*Kawa.*

Z pytaniami pomocniczymi:

Kto to jest piłkarz: pani, pan, rzecz, czy miejsce?

*Pan.*

Co robi?

*Gra w piłkę. Grać piłka. Gra piłkę. Piłkuje.*

Co (kto) to jest odkurzacz: pani, pan, rzecz, czy miejsce?

*Rzecz.*

Co robi?

*Dywan odkurzać. Odkurzać. Odkurza.*

Co (kto) to jest kawiarz: pani, pan, rzecz, czy miejsce?

*Człowiek.*

Co robi?

*Kawa pije. Pijo kawa. Kawa.*

Mimo że dzieciom niedosłyszącym pytania pomocnicze zdecydowanie w większym stopniu pomagały w poprawnym zdekodowaniu konstrukcji słowotwórczych (więcej poprawnych odpowiedzi), dzieci głuche wykazywały się również znacznie lepszym rozumieniem formacji, gdy tego typu pytania były im zadawane.

#### SPOSOBY INTERPRETOWANIA WYRAZÓW POCHODNYCH

Kolejna teza dotycząca rozwoju językowego dzieci niesłyszących w zakresie słowotwórstwa brzmiałaby w sposób następujący. Mechanizm dekodowania konstrukcji słowotwórczych w przypadkach uszkodzeń słuchu kształtuje się w sposób odmienny niż w przypadkach pełnego dostępu do świata dźwięków.



Podstawowe sposoby interpretowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci słyszzące i niesłyszzące (niedosłyszające i głucho) zostaną zaprezentowane poniżej.

### **Dzieci słyszzące**

1. W większości poprawnie formułują parafrazy, np.:

#### Kto (co) to jest kłamca?

*To taki pan, co cały czas kłamie.*

*To jest taki człowiek, co dużo kłamie.*

*On ciągle kłamie, nic nie powie prawdy.*

*Co dużo kłamie, podobny do Pinokia.*

*To taki ktoś, że bardzo lubi kłamać.*

*Że ktoś kłamie i przeklina, jest nieposłuszny i niegrzeczny.*

*To jest niegrzeczny chłopak, który kłamie, że na przykład zjadł zupe, jak nie zjadł, pomógł siostrze, a nie pomógł.*

2. Dokonują poprawnych eksplikacji cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne analizowanych konstrukcji, np.:

#### Kto (co) to jest gaśnica: pani, pan, rzecz, czy miejsce?

*Rzecz.*

#### Co robi?

*Gasi pożar.*

*Gasi jak jest pożar.*

*Gasi ogień.*

3. Identyfikują wyłącznie wyraz podstawowy, np.:

#### Kto (co) to jest praczka?

*To, że wszystko, różne ubrania pierze.*

*Że się pierze.*

#### Kto (co) to jest odkurzacz?

*To jest odkurza. Odkurza. Odkurzają. To jest odkurzuje. Co odkurzac.*

4. Dokonują wyłącznie eksplikacji znaczenia formantu, np.:

#### Co to jest ptaszysko?

*To jest bardzo duże ptaszysko.*

*To jest duże ptaszysko.*

*To wielkie i groźne ptaszysko.*

5. Odwołują się do znaczenia realnego konstrukcji, np.:

#### Kto (co) to jest ogryzek?

*To jest coś takiego z jabłka.*

*To jest po jabłku albo po gruszcze.*

*To jak się zje jabłko, albo po jabłku, albo po gruszcze.  
 To np. z gruszek, z jabłka wyrzuca do śmiecia czyli do śmietniczki.  
Co (kto) to jest grzejnik?  
 To jest takie coś, które wytwarza ciepłość.  
 To takie coś, żeby było ciepło.  
 To jest taka rzecz, co nam daje ciepło i jeszcze wodę gorącą.  
 Ociepla dom, żeby było ciepło w zimie.*

6. Sporadycznie dokonują asocjacji formalnych, np.:

Kto (co) to jest praczka?  
*Która zawsze leje dzieci w pupy.  
 Który bije po pupach.*

### **Dzieci niesłyszące**

1. Mają trudności z formułowaniem parafraz słowotwórczych:

a. Dzieci niedosłyszące – w ograniczonym zakresie formułują poprawnie parafrazy, np.:

Kto (co) to jest sportowiec?  
*Pan, który gra wszystkie sporty.  
 To chłopiec, który sport.  
 Pan, który uprawia sport.*

b. Dzieci głuche – w ograniczonym zakresie poprawnie formułują wyłącznie parafrazy konstrukcji deminutywnych, np.:

Co to jest konik?  
*Konik to jest mały koń.  
 Konik to jest koń mały.  
 Mały koń.*

Nie potrafią w ogóle formułować parafraz konstrukcji mutacyjnych.

2. W ograniczonym zakresie dokonują poprawnych eksplikacji cech semantycznych składających się na znaczenie strukturalne analizowanych konstrukcji, np.:

Kto (co) to jest odkurzacz: pani, pan, rzecz, czy miejsce?  
*Rzecz.  
Co robi?  
 Odkurza. Odkurza dywany.*

3. Identyfikują wyłącznie wyraz podstawowy, np.:

Kto (co) to jest piłkarz?  
*Piłka.*

*To jest piłka.  
Piłkarz to jest piłka.  
Piłkę.*

4. Sporadycznie dokonują wyłącznie eksplikacji znaczenia formantu, np.:

Co to jest domek?  
*Mały domek.*

Co to jest kotek?  
*Mały kotek.*

5. Sporadycznie odwołują się do znaczenia realnego konstrukcji, np.:

Kto (co) to jest sypialnia?  
*Łóżka, które na nim leżymy.  
Sypialnia to jest w pokoju.*

6. Interpretują wyrazy pochodne na zasadzie asocjacji formalnych z innymi wyrazami, np.:

Kto (co) to jest samotnik?  
*Samolot.  
Samotnik to jest samochód.*

7. Powtarzają analizowaną konstrukcję w zmienionej formie fleksyjnej, np.:

Kto (co) to jest sprzedawca?  
*Sprzedawc-e.  
Sprzedawci-e.  
Sprzedawc-y.*

Kto (co) to jest kąpielisko?  
*Kąpielisk-i.  
Kąpielisk-a.*

8. Dokonują ucięć analizowanych konstrukcji, np.:

Co (kto) to jest mrożonka?  
*Mrożon (-ka → ∅).  
Mro (-żonka → ∅).  
Mroż (-onka → ∅).*

9. Przeprowadzają nienormalne alternacje w analizowanym wyrazie, np.:

Kto to jest diablita?

*Diablita.*

*Diablicia.*

*Diablita.*

Co to jest tygrysyca?

*Tegrus.*

10. Tworzą inne konstrukcje słowotwórcze, np.:

Co (kto) to jest odkurzacz?

*Odkurzaczka.*

*Odkurzaczek.*

*Odkurzek.*

Syntetyczne podsumowanie powyższych wniosków postaci zamieszczone jest poniżej.

Tabl. 1. Sposoby dekodowania formacji słowotwórczych przez dzieci słyszące, niedosłyszące, głuche

Sposób dekodowania	Dzieci słyszące	Dzieci niedosłyszące	Dzieci głuche
Formułowanie parafrazy	+	ograniczony zakres	parafrazy deminutywów
Eksplikacja cech semantycznych	+	ograniczony zakres	ograniczony zakres
Identyfikacja wyrazu podstawowego	+	ograniczony zakres	ograniczony zakres
Eksplikacja znaczenia formantu	+	sporadycznie	sporadycznie
Znaczenie realne	+	sporadycznie	sporadycznie
Asocjacje formalne	sporadycznie	+	+
Powtórzenia (zmiana formy fleksyjnej)	-	+	+
Ujęcia	-	+	+
Nieuzasadnione alternacje	-	+	+
Tworzenie formacji słowotwórczych	-	+	+

Paradygmat sposobów dekodowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące jest znacznie bogatszy niż paradygmat sposobów dekodowania formacji przez dzieci słyszzące. Dzieci niesłyszące różnymi drogami próbują dotrzeć do znaczeń słów. Powtarzające się strategie działań językowych wskazują na istnienie prawidłowości w stosowanych technikach subiektywnego dekodowania wyrazów pochodnych. Uwagę zwracają przede wszystkim te procedury działań, których dzieci słyszzące nie używają, za to dzieci niesłyszące nadużywają. Należą do nich:

- zmiany formy fleksyjnej analizowanej konstrukcji słowotwórczej (powtórzenia), np.: *Co to jest grzejnik? Grzejnika. Grzejniki.*
- uszczuplenia analizowanej formacji o morfem lub przypadkową cząstkę (ucięcia), np.: *Co to jest chodnik? Chod. Chodni.*
- nieuzasadnione alternacje, np.: *Co to jest mrożonka? Mróż.*
- tworzenie innych (na ogół odbiegających od normy poprawnościowej) formacji, np.: *Kto (co) to jest sprzedawca? Sprzedanek. Sprzedawek. Szredawc-ka. Sprzedawca to jest sprzedania. Sprzed-Anie.*

Obserwowane prawidłowości dowodzą istnienia specyficznego mechanizmu odpowiadającego za rozpoznanie struktury znaczeniowej wyrazów pochodnych przez dzieci niesłyszące – mechanizmu bardziej zróżnicowanego niż u dzieci słyszących ze względu na przewagę nienormalnych strategii działań językowych. Im bardziej ograniczona percepcja słuchowa, tym więcej działań językowych charakterystycznych wyłącznie dla dzieci niesłyszących, zwłaszcza ucięć (*mówca – mów, mówc*) i powtórzeń formacji w zmienionej postaci fleksyjnej (*ogryzek – ogryzki, ogryzeki, ogryzeka*).

Wśród sposobów dekodowania szczególne miejsce zajmują asocjacje formalne, regularnie występujące w dokonywanych przez dzieci niesłyszące interpretacjach różnych kategorii słowotwórczych:

Co (kto) to jest mrożonka?

*Mrówka.  
Biedronka.  
Żona.  
Mąż i żonka.*

Co (kto) to jest grzejnik?

*Grzeczny.  
Pani grzeczna.  
Grzyby.*

Kto (co) to jest sercowiec?

*Ser.  
To jest ser.*

*Serowca.*

*Pan, który robi sery.*

Dzieci słyszzące sporadycznie dekodują formacje na zasadzie skojarzeń, np.:

Kto (co) to jest samotnik?

*Motnik, jakiś pan, który jest motny, albo samotny, to znaczy, że ma moc.*

*Samodzielny.*

*Który się smuci.*

Kto to jest wazniak?

*To jest taki człowiek, co nikogo się nie boi, bo myśli, że jest odważny, a jak spotka takiego psa, to się go boi.*

*Bardzo odważny.*

*To ktoś, kto jest poważny tak.*

*Co waży.*

*To znaczy, że woźny.*

*Człowiek, co sprzedaje warzywa.*

Kto (co) to jest kawiarz?

*To taki ktoś, co daje do jedzenia.*

*To jest kelner.*

*Kawior. Ten, kto sprzedaje kawior.*

*Człowiek, tylko siedzi w domu i jeździ do dziadka na wycieczki.*

Porównując z dziećmi niesłyszącymi, asocjacje te pojawiają się w interpretacjach tylko niektórych kategorii słowotwórczych (tj. nazwy nosicieli cech) i jest ich niewiele. Częściej u ich źródeł tkwi podobieństwo formalne i znaczeniowe formacji do innych wyrazów, podczas gdy dzieci niesłyszące na ogół kierują się wyłącznie podobieństwem formalnym. Co istotne, dzieci słyszzące na ogół poprawnie dekodują znaczenie formantu i przyporządkowują analizowane konstrukcje do właściwej kategorii słowotwórczej, nawet gdy znaczenie podstawy próbują rozpoznać tylko na zasadzie skojarzeń.

Wniosek można ująć syntetycznie w sposób następujący. Dzieci niedosłyszące i głuche interpretują konstrukcje słowotwórcze przy wykorzystaniu takiego samego paradygmatu działań językowych, innego niż paradygmat działań językowych stosowany przez dzieci słyszzące. Różnica pomiędzy sposobami dekodowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niedosłyszące i głuche a sposobami dekodowania konstrukcji przez dzieci słyszzące ma ewidentnie charakter jakościowy, natomiast pomiędzy dziećmi niedosłyszącymi i głuchymi – ilościowy.

## TWORZENIE WYRAZÓW POCHODNYCH

Specyfika mechanizmu nabywania języka przez dzieci niedosłyszące i głuche uwydatnia się bardziej wyraziście na poziomie tworzenia niż rozumienia formacji słowotwórczych. Ogólnie można stwierdzić, że wysoki poziom rozumienia, tzn. dekodowania konstrukcji słowotwórczych gwarantuje przyswojenie umiejętności ich tworzenia, czyli kodowania. Poziom rozumienia konstrukcji słowotwórczych zarówno przez dzieci słyszące, jak i niesłyszące przewyższa poziom ich tworzenia, co jest zgodne z ogólnymi prawidłami rozwoju językowego – percepcja poprzedza ekspresję. W zakresie tworzenia konstrukcji słowotwórczych pomiędzy sprawnościami dzieci słyszących i niesłyszących zaznacza się bardzo duża dysproporcja.

Podstawowa teza dotycząca umiejętności tworzenia formacji słowotwórczych przez dzieci słyszące i niesłyszące brzmiałaby w sposób następujący. Dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej i dzieci niesłyszące w wieku szkolnym (gimnazjalnym) zdecydowanie lepiej rozumieją konstrukcje słowotwórcze niż je tworzą. Przy czym wykazują się wyższą sprawnością tworzenia kategorii modyfikacyjnych – deminutywów i feminatywów niż mutacyjnych – nazw wykonawców czynności, obiektów i wytworów, narzędzi, nosicieli cech i miejsc.

Dzieci słyszące tworzą więcej poprawnych konstrukcji modyfikacyjnych i mutacyjnych niż dzieci niedosłyszące, a te więcej niż dzieci głuche. Dzieci słyszące wykazują się umiejętnościami nawet kilkakrotnie przewyższającymi umiejętności dzieci niedosłyszących, a te z kolei znacznie sprawniej tworzą formacje słowotwórcze niż dzieci głuche. Poziom przyswojenia poszczególnych kategorii słowotwórczych jest jednak różny.

Dzieci słyszące z największą łatwością tworzą zdrobnienia i nazwy żeńskie, dzieci niedosłyszące podobnie. Najtrudniejsze dla dzieci słyszących są nazwy wytworów i obiektów, dla dzieci niedosłyszących – oprócz nazw wytworów i obiektów – nazwy nosicieli cech i narzędzi. Dzieci głuche potrafią tworzyć w zasadzie wyłącznie zdrobnienia, sporadycznie nazwy żeńskie, praktycznie nie potrafią tworzyć konstrukcji mutacyjnych.

## SPOSOBY TWORZENIA WYRAZÓW POCHODNYCH

Analiza sposobów tworzenia konstrukcji słowotwórczych uznanych za nienormatywne pozwala odkryć procedury działań językowych dostępne słyszącym i niesłyszącym dzieciom. Ich swoiste „myślenie o języku” ujawnia to, jakimi drogami przełamują kod języka ojczystego.

Paradygmat sposobów kodowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci słyszące i niesłyszące schematycznie można przedstawić w sposób następujący.

### **Dzieci słyszące**

1. Poprawnie tworzą konstrukcje słowotwórcze, np.:

Pan, który biega

*Zawodnik + biegacz.*

Pani, która biega

*Zawodniczka + biegaczka.*

Pan, który biega

*Sportowiec + biegacz.*

Pani, który biega

*Sportmenka + biegaczka.*

Pan, który biega

*Sportowista + pan biegacz.*

Pani, który biega

*Sportowistka + pani biegaczka.*

2. Tworzą konstrukcje przy pomocy niewłaściwych formantów, np.:

Pan, który ma duże wasy

*Wąsarz. Wąsiarz. Wąsak. Wąsiak. Wąsias. Wąsnik. Wąsek. Wąsalec.*

But, który jest mały

*Butek. Butki.*

3. Tworzą konstrukcje ze zmianą wyrazu podstawowego, np.:

Rzecz do jedzenia zrobiona z cukru

*Słodycz. Słodycze. Ciastka. Ciastko. Lizak. Baranek.*

Kura, która jest mała

*Nie maluch.*

Pies, który jest mały

*Chudzielec.*

But, który jest mały

*Maluszek.*

4. Przywołują wyrazy niepodzielne słowotwórczo, np.:

Miejsce, gdzie ludzie pieką chleb i bułki

*Grill. Na ogniu.*



Pan, który ma duże wąsy

*Pan Mikołaj. Mikołaj. Stary.*

## 5. Formują związki wyrazowe, np.:

Rzecz do jedzenia zrobiona z cukru

*Coś podobne do pierogów. Kanapka z cukru. Kanapka z cukrem. Truskawki z jabłkiem. Marchewka z cukrem. Wata cukrowa. Baranek cukrowy. Kostka cukru. Burak cukrowy. Buraki cukrowe. Sok z cukrem.*

## Dzieci niesłyszące

1. Mają trudności z tworzeniem konstrukcji słowotwórczych:

a. Dzieci niedosłyszące – w ograniczonym zakresie tworzą poprawnie konstrukcje słowotwórcze, np.:

Pani, która sprząta

*Sprzątaczką. Sprzątaszką. Sprzątaczką.*

Człowiek, który jest bardzo stary

*Staruszek. Staruszka. Staruch.*

b. Dzieci głuche – w ograniczonym zakresie tworzą poprawnie wyłączenie konstrukcje modyfikacyjne, np.:

Kura, która jest mała

*Kurka. Kureczka.*

Pies, który jest mały

*Piesek.*

2. Tworzą konstrukcje przy pomocy niewłaściwych formantów, np.:

Człowiek, który jest bardzo biedny

*Biednacz. Biedarz. Biedniarz. Biednek. Biedniek. Biednik. Biedniarzek. Biednaczek.*

Pani, która biega

*Biegarka. Biegka. Biegaka. Biegna. Biegarz. Biegak. Biegacze. Bieganie. Biegny.*

3. Tworzą konstrukcje ze zmianą wyrazu podstawowego, np.:

Urządzenie poruszane przez wiatr

*Poruszaniek. Poruszanka. Poruszaniek.*

Pan, który gotuje w kuchni

*Panowa. Panek. Gotujejac. Gotowanie.*

## 4. Przywołują wyrazy niepodzielne słotwórczo, np.:

Miejsce, gdzie ludzie jeżdżą po lodzie na łyżwach

*Sport. Uczy się. Sklep. Morze. W Warszawie. Z Warszawy. Warszawa. Zakoczym.*

Człowiek, który opala się długo na plaży

*Słońce. Ludzi. Afryka. Ratunek.*

## 5. Formują związki wyrazowe, np.:

Pan, który gotuje w kuchni

*Gotuji w kuchni. Pana kuchni. Gotuły w kuchni. Gotuje w kuchni. Pan gotuj kuchanie. Gotujka w kuchnka. Gotuje w kuchni. Gotujek w kuchnie. Gotujek w kuchnik.*

## 6. Tworzą konstrukcje nie-formantami, np.:

Mała kura. Mały but. Mały rower. Małe drzewo

*Kura-nek. Kura-czątku. But-rek. Rower-nko. Rowerce. Drzewo-szka. Drzewo-cz.*

Urządzenie, które służy do kopania dołów

*Kopani-wej. Kop-ytczku.*

## 7. Używają końcówek fleksyjnych w funkcji formantów słotwórczych, np.:

Człowiek który opala się długo na plaży

*Plaże. Plaża. Plažo. Długa. Opale. Człowieko.*

Rzecz, którą ścieramy podłogi

*Ścieramać. Ścieram. Ścierama. Ścieramym. Ścieramych. Ścieramies. Ścierasz. Ścieramę. Ściera.*

## 8. Stosują powtórzenia, np.:

Zupa, którą gotujemy z grochu

*Grochu. Gotuje. Zupa.*

Bułka z jagodami

*Jagodami. Bułka.*

Paradygmat sposobów tworzenia konstrukcji słotwórczych przez dzieci słyszące, niedosłyszające i głuche podsumowuje tablica 2.

Tabl. 2. Sposoby tworzenia konstrukcji słowotwórczych przez dzieci słyszzące, niedosłyszzące i głuche

Sposób tworzenia konstrukcji	Dzieci słyszzące	Dzieci niedosłyszzące	Dzieci głuche
Poprawnie utworzone konstrukcje	+	ograniczony zakres	k. modyfikacyjne
Konstrukcje utworzone niewłaściwymi formantami	+	+	+
Konstrukcje tworzone ze zmianą wyrazu podstawowego	+	+	+
Wyrazy niepodzielne słowotwórczo	+	+	+
Związki wyrazowe	sporadycznie	+	+
Powtórzenia	sporadycznie	+	+
Konstrukcje tworzone nie-formantami	-	+	+
Formy tworzone za pomocą końcówek fleksyjnych	-	+	+

Paradygmat sposobów tworzenia konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszzące jest bardziej zróżnicowany. Oprócz realizacji typowych dla dzieci słyszących – a zatem tych, które należy uznać za normatywne – pojawiają się inne, a są to:

- konstrukcje tworzone częstkami niebędącymi formantami, np. zamiast formacji *kurka* – *kuriek*, *bucik* – *butkie*, *piekarnia* – *piekiatki*, *piekarnka*, *księgarnia* – *księciarki*, *księżarnika*;

- przywoływanie końcówek fleksyjnych zamiast formantów, np.: *Urządzenie poruszane przez wiatr* – *Wiatry. Wiatra. Wiatric. Wiatre. Wiatać. Wiatrem.*

Zasadnicza różnica pomiędzy dziećmi niedosłyszzącymi i głuchymi polega na tym, że dzieci niedosłyszzące tworzą znacznie więcej konstrukcji modyfikacyjnych, potrafią również – w przeciwieństwie do dzieci głuchych – stworzyć konstrukcje mutacyjne. Utożsamianie zjawisk fleksji i słowotwórstwa, tzn. końcówek fleksyjnych i formantów słowotwórczych jest wśród dzieci głuchych zjawiskiem powszechnym. Formant słowotwórczy i końcówka fleksyjna to bardzo często w ich świadomości językowej wyłączenie „kawałek wyrazu”, którego funkcji i znaczenia nie rozumieją, np.:

Miejsce, gdzie ludzie jeżdżą po lodzie na łyżwach

*Lód. Lodą. Lodzą. Lodzia. Lodzią. Lodziach. Lodziem. Lodzi. Lodziła. Miejscą. Miejszcz. Miejscey. Jeżdże. Jeżdzie. łyżwacha.*

Repertuar końcówek fleksyjnych przywoływanych przy tej okazji przez dzieci głuche jest bardziej zróżnicowany niż u dzieci niedosłyszących, a utożsamianie końcówek fleksyjnych koniugacji i deklinacji częstsze.

Dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej na ogół poprawnie tworzą konstrukcje słowotwórcze. Najczęściej spotykane odstępstwa to:

- posługiwanie się niewłaściwymi formantami (np.: *chudziarz, chudas, karcielec, kartownik, lewka, lewcia, lewanka*).

- tworzenie konstrukcji od innego niż wskazany wyrazu podstawowego (np. *Pani, która biega – Sportowa. Sportowiec. Sportownica. Sportowicka. Sportowiec. Konkurent. Zawodniczka. Nauczycielka. Pani wuefiarka*);

- przywoływanie wyrazów niepodzielnych słowotwórczo zamiast konstrukcji (np. *Urządzenie poruszane przez wiatr – Drzewo. Drzewa. Wiatr. Huragan. Lina. Liście. Zima. Karuzela*).

Należy podkreślić w tym miejscu jeszcze jeden fakt, a mianowicie różnice jakościowe dotyczące owych „niepoprawnych” odpowiedzi udzielanych przez dzieci słyszące i niesłyszące.

Dzieciom słyszącym podobnie jak niesłyszącym zdarza się zbudować konstrukcje słowotwórcze niepoprawnie, np.: *kopaczka, ścieradło, biegarka, wuefiarka, filmiarz, wycieranka, lewica, butek* itp. Pojawienie się tego typu neologizmów dowodzi znajomości środków i reguł słowotwórczej budowy wyrazów i nie w pełni utrwalonych zasad ich repartycji. Neologizmy dzieci niesłyszących świadczą o znajomości jedynie określonego repertuaru formantów, ale niekoniecznie ich znaczeń i użyciu, a dołączanie formantów do wyrazów podstawowych wraz z końcówkami fleksyjnymi dowodzi słabej znajomości reguł budowy morfologicznej wyrazów, np.: *aktoracz, uczeniacz, uczenowa, układająca, otwieramyk, gasina, bieganka, kuchnik, plażyczka*.

Analogicznie należałoby wyjaśnić pojawienie się związków wyrazowych (np.: *Pan, który ma duże wąsy – podobny do Mikołaja*) i powtórzeń (np.: *Człowiek, który jest gruby – gruby*) w wypowiedziach dzieci słyszących. Związki wyrazowe przywoływane przez dzieci niesłyszące często są – w przeciwieństwie do tych przywoływanych przez dzieci słyszące – nieadekwatne pod względem formalnym i semantycznym (np.: *Pan, który jest bardzo gruby – pan, którak jedze bardka gruka; Zupa, którą gotuje się z grochu – zupą z pomidorową*). Z kolei powtórzenia mogą dotyczyć dowolnego elementu użytego w parafrazie (np.: *Pan, który dużo gra w karty – karty; gra; Rzecz do jedzenia, która jest zrobiona z cukru – zrobiona; cukru*).

Zjawiskiem, o którym nie sposób nie wspomnieć, ze względu na występowanie go wyłącznie wśród dzieci niesłyszących, jest silna analogia

ujawniająca się w podejmowanych próbach tworzenia nowych wyrazów. Analogia powoduje pojawienie się ciągu wyrazów z określonym zakończeniem, np.:

Rower, który jest mały – rowerniątko.  
Nóż, który jest mały – nóżniątko.  
Drzewo, które jest małe – drzewoniątko.  
Pies, który jest mały – piesniątko.  
But, który jest mały – butniątko.

Rower, który jest mały – roweriatko.  
Kura, która jest mała – kuraniatko.  
Nóż, który jest mały – nóżiatko.  
Drzewo, które jest małe – drewiatko.  
Pies, który jest mały – piesiatko;  
But, który jest mały – butiatko.

Taki sposób formowania konstrukcji świadczy z jednej strony o słabej znajomości repertuaru i funkcji formantów (niskiej świadomości w zakresie słowotwórstwa), z drugiej o pewnej gotowości dzieci niesłyszących do przyswajania reguł słowotwórczej budowy wyrazów, ze względu na samorzutne posługiwanie się podstawową zasadą regulującą sposób tworzenia wyrazów – zasadą analogii. Nie należy również zapominać o tym, że taki sposób tworzenia nowych wyrazów może dodatkowo dowodzić, iż na zajęciach w szkole i na terapii logopedycznej analogia jako działanie językowe jest ćwiczona i utrwalana.

## PODSUMOWANIE

Relacjonowane w literaturze przedmiotu badania (Chmura-Klekotowa, 1967, 1968, 1971; Haman, 2000a; 2000b; 2003) dowodzą, że w procesie akwizycji języka najwcześniejszą i najliczniejszą kategorią słowotwórczą są deminutywa. Wysoka ich liczba utrzymuje się od początku 2. roku życia. Analizy dokonywane na podstawie studiów przypadków (Haman, 2003) wskazują na przełomowy charakter wieku 1; 5. Wówczas to dochodzi do produktywnego użycia zdrobnień. Wzrasta nie tylko ogólna liczba deminutywów oraz liczba spontanicznych, niereprodukowanych z wypowiedzi dorosłych, ich użycie, ale również liczba formantów wykorzystywanych do tworzenia zdrobnień oraz współwystępujących z nimi podstaw. Liczba formacji deminutywnych w słowniku dziecięcym przekracza w tym czasie nawet ich liczbę w kierowanych do dziecka wypowiedziach dorosłych, co dowodzi dziecięcej kreatywności językowej (Haman, 2003). U dzieci w wieku 23 i 24 miesięcy zdrobnienia stanowią niemal jedną

trzecią wszystkich słów, po czym ich liczba gwałtownie maleje. Stopniowo obserwuje się spadek liczby deminutywów, najsilniejszy w 3. roku życia (Haman, 2000a; 2000b). Wymienione prawidłowości dotyczące procesu przyswajania reguł słowotwórczych pozwalają przypuszczać, że dzieci niesłyszące powinny również w pierwszej kolejności przyswoić kategorię deminutywów. Idąc dalej, im słabsza znajomość języka, tym więcej problemów powinny sprawiać konstrukcje o strukturze semantycznej odmiennej od struktury konstrukcji deminutywnych – a do takich należą konstrukcje mutacyjne.

Dzieci słyszące rozpoczynające naukę w szkole podstawowej nie mają problemów z interpretacją i tworzeniem konstrukcji słowotwórczych. Z większą łatwością przychodzi im jednak interpretowanie i tworzenie konstrukcji modyfikacyjnych niż mutacyjnych. Zdarzają się w ich wypowiedziach pewne odstępstwa od normy. Stanowią one niewątpliwie dowód z jednej strony – nieukończonego procesu kształtowania się ich świadomości językowej w zakresie słowotwórstwa, a z drugiej – uruchomionej kreatywności językowej.

Dzieci niesłyszące w wieku gimnazjalnym są w trakcie przyswajania zasad budowy słowotwórczej wyrazów. Wykazują się zdecydowanie lepszą znajomością konstrukcji modyfikacyjnych niż mutacyjnych, co potwierdza prawidłowości obserwowane w rozwoju językowym dzieci słyszących. Dzieci niedosłyszące będąc w gimnazjum, względnie dobrze radzą sobie z konstrukcjami modyfikacyjnymi, ale znajdują się dopiero na początkowych etapach przyswajania kategorii mutacyjnych, gdyż w ograniczonym zakresie radzą sobie z ich tworzeniem<sup>6</sup>. Dość dobry poziom rozumienia niektórych kategorii mutacyjnych sugeruje rozpoczęcie procesu ich opanowywania. Dzieci głuche w wieku gimnazjalnym znajdują się na początku drogi przyswajania reguł budowy słowotwórczej wyrazów. Tworzą wyłącznie konstrukcje deminutywne i to w bardzo ograniczonym zakresie. Nie potrafią rozpoznać drugiej kategorii modyfikacyjnej – kategorii nazw żeńskich. Prawdopodobnie ma na to wpływ charakterystyka języka stanowiącego ich podstawowy sposób komunikowania się – języka migowego. W naturalnym języku migowym nie istnieje kategoria rodzaju, nie tylko fleksyjna, ale też klasyfikująca, a informacje o płci przekazuje się za pomocą konstrukcji analitycznych, tzn. poprzez dodanie znaku „męski” lub „żeński” do innego znaku (Mrozik, 2003, 72). Kategorie mutacyjne są w zasadzie poza zasięgiem umiejętności dzieci głuchych, które to nie potrafią ich tworzyć i w bardzo ograniczonym zakresie je dekodują.

---

<sup>6</sup> Wyniki porównawczych badań ilościowych dotyczących znajomości konstrukcji modyfikacyjnych i mutacyjnych przez dzieci słyszące, niedosłyszące i głuche, por. E. Muzyka (2008).

Podsumowując – na mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci niedosłyszące składają się działania typowe zarówno dla dzieci słyszących, jak i dla dzieci głuchych. Sposoby interpretowania i tworzenia konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niedosłyszące i głuche układają się w analogiczny paradygmat. Różnice pomiędzy dziećmi niedosłyszącymi i głuchymi mają charakter ilościowy. Dzieci głuche częściej odwołują się do typowych dla niesłyszących sposobów interpretowania i tworzenia wyrazów pochodnych. Dzieci niedosłyszące z kolei częściej poprawnie interpretują i tworzą formacje, a niewłaściwe sposoby dekodowania i kodowania to niejednokrotnie te, których używają również dzieci słyszące. Mechanizm nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci słyszące i niedosłyszące ma pewne cechy wspólne, podobnie jak przez dzieci niedosłyszące i głuche. Mechanizm nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci słyszące i głuche – jest odmienny.

## BIBLIOGRAFIA:

- Chmura-Klekotowa M., 1967, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci (I)*, „Poradnik Językowy” 10, 433–445.
- Chmura-Klekotowa M., 1968, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Poradnik Językowy” 1, 19–25.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” t. XXI, 99–235.
- Dokulil M., 1979, *Teoria derywacji*, tłum. A. Bluszcz, J. Stachanowski, Ossolineum, Wrocław.
- Domarecka-Malinowska E., 1991, *O ograniczeniach językowych uczniów głuchych*, „Biuletyn Audiofonologii” III, 1–4, 57–62.
- Góralówna M., 1994, *Czynniki decydujące o rozwoju językowym dziecka z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Głuchota a język*, seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia, red. S. Grabias, t. 7, Wyd. UMCS, Lublin (s. 59–62).
- Grabias S., 1980, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, [w:] *Głuchota a język*, seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia, red. S. Grabias, t. 7, Wyd. UMCS, Lublin, s. 185–221.
- Grabias S., 2000, *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia” 28, s. 7–36.
- Grabias S., 2005, *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, [w:] *Barier i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 19–44.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Wyd. UMCS, Lublin, s. 355–377.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J., 1984, *Słowotwórstwo*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1995, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1996, *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 11–26.

- Grzegorzczkowska R., Szymanek B., 2001, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wyd. UMCS, Lublin, s. 469–484.
- Haman E., 2000a, Status wyrazów pochodnych w słowniku dziecka – analiza psycholingwistyczna, Warszawa (niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kier. prof. dr hab. B. Bokusa, Wydz. Psychologii UW, Warszawa).
- Haman E., 2000b, *Semantic vs. formal determinants of derivational morphology development: The case of derived nouns in Polish*, „Polish Psychological Bulletin” 31 (2), s. 123–136.
- Haman E., 2003, *Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish*, „Psychology of Language and Communication” 7 (1), 37–56.
- Krakowiak K., 2003a, *Zaburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej KUL, Stalowa Wola, s. 25–56.
- Krakowiak K., 2003b, *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, [w:] *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej KUL, Stalowa Wola, s. 105–115.
- Muzyka E., 2008, *Acquisition of word-formation categories by children with hearing loss*, „Psychology of Language and Communication” 12 (2), s. 45–67.
- Rozwadowski J., 1921, *O zjawiskach i rozwoju języka*. 9. *O dwuczłonowości wyrazów*, „Język Polski” 6, 129–139.
- Waszakowa K., 1996, *Kategorie słowotwórcze z perspektywy semantyki kognitywnej (Zarys problematyki)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 285–295.