

Katarzyna Ita Bieńkowska

(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa),

Natalia Siudzińska (Uniwersytet Warszawski),

Marzena Stępień (Uniwersytet Warszawski)

WYKORZYSTANIE SIATKI PÓL SEMANTYCZNO-LEKSYKALNYCH W PROGRAMIE TERAPEUTYCZNYM SŁUŻĄCYM KSZTAŁTOWANIU JĘZYKA. PROPOZYCJA

WPROWADZENIE

Refleksji teoretycznej nad zaburzeniami mowy pochodzenia koro-
wego¹ lub zaburzeniami związanymi z niedosłuchem, a także temu, jak
postępować na wczesnych etapach stymulacji rozwoju mowy, poświę-
cono wiele miejsca w literaturze fachowej. Brakuje jednak sprecyzo-
wanych programów terapeutycznych oraz narzędzi z tymi programami
powiązanych, które pokazywałyby logopedom praktykom, jak krok po
kroku, w sposób uporządkowany i konsekwentny, a jednocześnie zindy-
widualizowany, wspierać dziecko w przyswajaniu systemu językowego.
Celem oddziaływań terapeutycznych jest doprowadzenie do sytuacji, gdy
dziecko samodzielnie tworzy wypowiedzi w danym języku, posługując się
nimi w różnych sytuacjach w skuteczny, twórczy sposób (tworząc gra-
matycznie spójne wypowiedzi ze znanego słownictwa). Logopeda, oprócz
posiadania wiedzy na temat standardów postępowania diagnostycznego
i terapeutycznego, powinien również umieć wypełnić plan terapii ko-
lejnymi strukturami językowymi, odpowiednio do stopnia ich trudno-
ści i kolejności przyswajania w ontogenezie. O ile jednak początkowe
działania skupiające się na zaburzeniach przejęzykowych i wspierające
początkowe etapy stymulacji rozwoju mowy² nie sprawiają zazwyczaj
trudności, o tyle zaplanowanie etapu trzeciego (kształtowanie rozumie-
nia i tworzenia w języku polskim wypowiedzi, niebędących holofrazami,
onomatopejami czy utartymi zwrotami odtwarzanymi w całości i w spo-
sób automatyczny) budzi rozterki metodologiczne. Naszym celem jest
stworzenie szczegółowej siatki struktur leksykalno-składniowych i za-
stosowanie ustrukturyzowanego materiału w ramach już istniejącego

¹ Określanymi mianem np. *alalii*, *niedokształcenia mowy pochodzenia koro-
wego*, *niedokształcenia mowy o typie afazji*, a w literaturze anglojęzycznej także
specific language impairment, SLI [za: Kurowska 2016].

² Opisane m.in. przez K. Bieńkowską [2011] w ramach dwóch pierwszych
etapów jej propozycji postępowania terapeutycznego.

programu terapeutycznego „60 kroków” [Bieńkowska 2011]. Artykuł stanowi pierwszy etap tej pracy. Pokazujemy w nim dotychczas podejmowane próby opracowania takiego programu, założenia teoretyczne, a także przedstawiamy propozycję kolejności i sposobu wprowadzania poszczególnych struktur. Pokazujemy, że rozwijanie słownictwa z jednoczesnym wykorzystaniem i zintegrowaniem różnych struktur gramatycznych jest bardziej efektywne niż wprowadzanie słownictwa w izolacji od tych struktur.

KSZTAŁTOWANIE SYSTEMU JEZYKOWEGO W TERAPII LOGOPEDYCZNEJ – DOTYCHCZASOWE PROPOZYCJE

Prezentowana propozycja nawiązuje do dotychczas podejmowanych prób rozwiązania tego problemu. Na określenie tego typu oddziaływań używano różnych terminów, takich jak: *programowanie systemu komunikacyjnego* (w tym *programowanie kompetencji językowych, programowanie języka*) [Grabias 1992; 1994], *programowanie usprawniania logopedycznego* [Emiluta-Roza 2014, 74], *nauczanie języka* (w opozycji do jego spontanicznego nabywania) [Cieszyńska 2000, 130], *terapia / / rehabilitacja mowy* [Szuchnik 2005, 657–663]. Według S. Grabiasa pełne uczestnictwo w procesie komunikacyjnym zależy m.in. od opanowania sprawności systemowej. Aby wesprzeć ten proces i zaplanować terapię, należy zdaniem badacza najpierw zminimalizować system językowy w celu ustalenia podstawowego zasobu leksykalnego języka oraz niezbędnych do budowania poprawnych zdań reguł gramatycznych [Grabias 1994, 195].³ Opisany „podstawowy zasób leksyki niezbędnej” liczy 2707 wyrazów.⁴ Autor podkreśla, że najważniejsze są w tym zbiorze czasowniki (na ich podstawie można budować system językowy, w tym wprowadzać reguły fleksyjne i składniowe). Idea zminimalizowania systemu językowego jest częściowo zbieżna z naszymi założeniami, dlatego będziemy odwoływać się do propozycji S. Grabiasa w dalszej części artykułu.

H. Rodak i D. Nawrocka [1993] w grze terapeutycznej *Od obrazka do słowa* wybrały 600 słów, które ich zdaniem dziecko powinno opanować,

³ Autor prezentuje w tekście badania przeprowadzone przez zespół Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, który ustalił podstawowy zasób leksykalny polszczyzny na podstawie kryterium frekwencyjnego, znaczeniowego i sytuacyjnego, wykorzystując listy frekwencyjne [Kurcz i in. 1974–1977], wyniki badań Z. Cygal-Krupy oraz dokonując selekcji słownictwa uwarunkowanego sytuacyjnie (na podstawie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego).

⁴ W tym 1221 rzeczowników, 869 czasowników, 367 przymiotników, 121 przysłówków, 63 zaimki, przyimki i in. morfemy) i zawiera słownictwo z czterech obszarów: człowiek, społeczeństwo, natura oraz Bóg i zjawiska nadprzyrodzone.

aby móc skutecznie się porozumiewać. Słownictwo (przedstawione na ilustracjach) zostało usystematyzowane przez autorki według kryterium tematycznego.⁵ Jego zakres nie stanowi programu terapeutycznego, lecz jest propozycją podstawy do zajęć rewalidacji indywidualnej. Materiał językowy dobrany został według takich kryteriów, jak: wiek dziecka, jego zainteresowania i możliwości, częstość użycia wyrazów w języku potocznym i ogólnym [wg Kurcz i in. 1974–1977; Zgółkowa, Bułczyńska 1987], treści programu obowiązującego w przedszkolach specjalnych w 1974 i 1977 roku oraz możliwość jednoznacznego zilustrowania danego słowa.

Z kolei J. Cieszyńska [2000], proponując sposób nauczania systemu językowego dzieci niesłyszących w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, opiera się na wczesnej nauce czytania. Autorka wykorzystuje teksty tworzone podczas rozmowy prowadzonej z dzieckiem. Podkreśla, że tekst pisany w przeciwieństwie do mówionego pozwala na wielokrotne odnoszenie się do tego samego tematu, jest trwały i pozwala na łatwiejsze zapamiętywanie związków syntagmatycznych między wyrazami (wyrażenia, zwroty) [por. Cieszyńska 2000, 113–115]. Nauka czytania sylab⁶ (etap I) przebiega jednocześnie z czytaniem globalnym wyrazów „ważnych dla dziecka”⁷ według strategii składającej się z trzech elementów: powtarzania, rozumienia, nazywania (metoda etykietowania) [Cieszyńska 2000, 123]. Etap II obejmuje działania polegające na przejściu od pierwszych słów do wypowiedzi wieloczłonowych. Przejście od wypowiedzi jednowyrazowych do dwu- i więcej wyrazowych pozwala na zwrócenie uwagi dziecka na zmieniające się końcówki fleksyjne (a zatem na kategorie i opozycje fleksyjne). J. Cieszyńska na początku wprowadza opozycję

⁵ Kryteria tematyczne [Rodak, Nawrocka 1993]: osoby, zabawy i zabawki, pokarmy, owoce, warzywa, ubrania i dodatki, dom, przybory szkolne, świat poza domem, zwierzęta, pojazdy, pojęcia ogólne, czasowniki, przymiotniki, przysłówki, liczebniki, zaimki, przyimki, spójniki, czas oraz obrazki sytuacyjne.

⁶ Punktem wyjścia w programie J. Cieszyńskiej jest sylaba otwarta i prymarne w wymowie głoski [m, n, p, t, k] oraz samogłoski (autorka przyjmuje to podejście za T. Milewskim [1999, s. 30–35], a ten z kolei opiera się na rozwiązaniach wypracowanych przez R. Jakobsona). Jest to zgodne z koncepcją, że w rozwoju mowy dziecka najpierw pojawiają się opozycje prymarne, a na ich podstawie dopiero możliwe jest przyswojenie opozycji sekundarnych. Naukę mowy w tym ujęciu rozpoczyna się i prowadzi poprzez czytanie w dialogu. Najpierw rozpoczyna się naukę czytania sylab, a następnie wprowadzane są wyrażenia onomatopieczne, wyrazy i zdania.

⁷ Są to: *mama, tata, auto, lala, miś, bobo (dziecko), sok, woda, buty, dom, osa, motyl, oko, nos, ucho, śpi, je, pije, stoi, lata*. Następnie wprowadzane są kolejne czasowniki i rzeczowniki, z przewagą liczebną klasy rzeczowników, zgodnie z wiedzą na temat przyswajania zasobu słownictwa [Zarębina 1994; Szuman 1985; Zgółkowa, Bułczyńska 1987]. Są to imiona dzieci i domowników, nazwy zwierząt, nazwy pokarmów i napojów, nazwy zabawek. Wśród czasowników J. Cieszyńska proponuje: *nie ma, leży, jedzie, lata, pływa, idzie, siedzi, płacze, boli, mówi, pada, słucha, chodzi*, wprowadza też wykrzykniki *oj, ojej*.

M. vs D. przy czasowniku *jest vs nie ma*, dalej M.–D., B.–M. (również za M. Zarębiną). Etap III prowadzi od wypowiedzi wieloczłonowych do minimalnego zasobu leksykalnego, a jego celem jest przede wszystkim wprowadzenie i utrwalenie reguł gramatycznych, w tym zwłaszcza odmiany rzeczownika przez przypadki, a czasownika przez czasy. J. Cieszyńska zwraca uwagę na nadrzędny cel terapii, którym jest opanowanie umiejętności językowego komunikowania się przez dziecko z osobami dorosłymi. Kontynuacją prac S. Grabiasa i J. Cieszyńskiej są propozycje takie jak np. Z. Orłowskiej-Popek [2010].

Praktycznym narzędziem używanym zarówno do terapii, jak i oceny umiejętności językowych dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy (głównie z powodu niedosłuchu) jest „Program 60 kroków” [Bieńkowska 2011]. Systematyzuje on 60 umiejętności językowych (nazywanych krokami) na czterech poziomach: prelingwalnym, językowym wstępnym, komunikacji językowej oraz sprawności językowej. Algorytm postępowania opiera się na kształtowaniu umiejętności językowych we wszystkich płaszczyznach języka na podstawie konkretnych zachowań i sytuacji komunikacyjnych. Poziom trzeci „Rozumienie i mówienie”, będący szeroką podstawą proponowanego w artykule postępowania, ogólnie opisuje zasady poszerzania zasobu leksykalnego, paradygmatycznego i asocjacyjnego oraz budowania składni zarówno w naturalnym dialogu, jak i podczas planowanych ćwiczeń.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że we wszystkich opisanych powyżej propozycjach badacze odwołują się wyraźnie do psycholingwistyki oraz ogólnie do koncepcji pól semantyczno-leksykalnych, grup tematycznych czy centrów zainteresowań. Pierwszą próbę podziału słownictwa współczesnej polszczyzny na grupy tematyczne (wydzielania pól leksykalno-semantycznych) podjęła Z. Cygal-Krupa [1987]. Wyróżniła wówczas 23 pola tematyczne⁸ oraz wskazała na istnienie grupy słów atematycznych, które występują regularnie w wypowiedziach niezależnie od ich tematyki. W swoich badaniach skupiała się na nazwach konkretnych rzeczy, związanych z określonymi tematami, które wydzieliła na podstawie tzw. centrów zainteresowań. Metoda centrów zainteresowań⁹ nato-

⁸ Są to: ciało ludzkie, zdrowie, choroba, opieka zdrowotna, ubranie, dom i jego urządzenia, rodzina, ulica; posiłki, pożywienie, napoje; kuchnia i nakrycia stołowe; szkoła, miasto, wieś, zwierzęta, prace polowe, zawody / stanowiska / / praca; podróż i środki komunikacji, poczta i telekomunikacja, sport i urządzenia sportowe, rozrywka; rośliny, drzewa, kwiaty; zakupy, stosunki międzyludzkie, dane personalne, klimat i pogoda.

⁹ Warto zwrócić uwagę na fakt, że u podstaw badań nad polami semantycznymi leży idea zaczerpnięta z pedagogiki specjalnej – metoda tzw. centrów zainteresowań, obecnie zwana metodą ośrodków pracy. Ideę tę zawdzięczamy lekarzowi belgijskiemu Ovide Decroly, a samą metodę przeniósł na grunt polski w latach 20. XX w. Maria Grzegorzewska. Metoda ośrodków pracy obejmuje następujące działy tematyczne: (1) pory roku i zmiany w przyrodzie oraz zajęcia

miast została zastosowana po raz pierwszy w polskiej lingwistyce przez W. Miodunkę [1980], który z kolei koncepcję pola semantycznego zapożyczył od badaczy niemieckich i francuskich. Do kluczowych, a zarazem klasycznych dziś już prac poświęconych tej problematyce należą także monografie R. Tokarskiego [1984], A. Markowskiego [1992] oraz artykuł D. Buttler [1967], które, jak można sądzić, zapoczątkowały ten kierunek badawczy w Polsce.

Omówione koncepcje nauczania czy też programowania języka były tworzone z myślą o dzieciach nieprzyswajających języka w sposób naturalny. Jednak – o ile nam wiadomo – żadna z tych koncepcji nie pokazuje krok po kroku, jak wdrażać te rozwiązania w praktyce. Tymczasem – jak same się o tym przekonaliśmy – to na tym etapie pojawiają się największe trudności. Naszym celem jest więc, aby stopniowo rozwijana przez nas koncepcja wypełniła tę lukę, oferując logopedom i innym terapeutom proste w obsłudze, łatwo dostępne i – co najważniejsze – najlepiej darmowe narzędzie do pracy.

SPOSOBY DOBIERANIA MATERIAŁU I USTALANIE KOLEJNOŚCI WPROWADZANIA ELEMENTÓW JĘZYKOWYCH

Ponieważ uważamy, że nowe elementy programu terapeutycznego należy wprowadzać tam, gdzie w dotychczasowych propozycjach istnieją luki, naszą koncepcję postanowiliśmy nałożyć na fragment „Programu 60 kroków” K. Bieńkowskiej. Zakładamy, że w chwili, gdy terapeuta decyduje o włączeniu elementów naszego programu, u pacjenta są już wykształcone prymarne umiejętności i biologiczne możliwości, pozwalające na rozwijanie mowy ekspresyjnej. Minimalne warunki to: funkcjonalne słyszenie mowy, norma intelektualna oraz sprawność aparatu mowy (fonacyjno-oddechowo-artykulacyjnego) wystarczające do rozpoczęcia nauki komunikacji werbalnej. Zakładamy zatem, że według „Metody 60 kroków” dziecko osiągnęło warunki konieczne do pracy na poziomie III: „Rozumienie i mówienie”. Przeprowadzając badanie przy użyciu *Karty oceny programu 60 kroków*, określamy szczegółowo umiejętności dziecka [Bieńkowska 2011, 55–72].

W dalszej kolejności naszą propozycję opieramy na dwóch rozwiązaniach teoretycznych, mianowicie za S. Grabiasem zakładamy, że zaplanowanie terapii wymaga odpowiedniego opracowania i uporządkowania materiału językowego. Nie mówimy jednak o minimalizacji systemu, lecz

przyrodnicze, (2) szkoła, klasa, otoczenie szkoły, droga do szkoły; (3) rodzinny dom dziecka, życie w rodzinie, mieszkanie, (4) rodzinna miejscowość i okolice, urzędy, zajęcia ludzi, zabytki, (5) tematyka okolicznościowa związana ze świętami i innymi aktualnymi wydarzeniami [zob. artykuł Sadowskiej 2003 i zamieszczoną tam bibliografię].

o uwzględnieniu stopnia trudności i kolejności przyswajania poszczególnych jego elementów. W doborze materiału językowego wykorzystujemy koncepcję pól semantyczno-leksykalnych, nie skupiamy się jednak na wprowadzaniu słownictwa głównie według kolejnych tematów.¹⁰ Wykorzystujemy tzw. relacje syntagmatyczne w polu znaczeniowym, a więc fakt, że wyrazów rzadko używamy w izolacji, najczęściej natomiast w wypowiedziach, a zatem obok siebie.¹¹ Pokazujemy, jak w nauce mowy wprowadzać i wykorzystywać słowa należące do różnych klas części mowy, a także ich łączliwość (kolokacje), jak tworzyć z nich gotowe wypowiedzi od samego początku tego programu, a także jak wykorzystywać proste elementy słowotwórstwa do łatwego powiększania zasobu słownikowego pacjenta. Stosujemy także zasadę stopniowego wprowadzania coraz trudniejszych i rozbudowanych wypowiedzi (stopień skomplikowania struktur składniowych).¹² Zakładamy również, że rozumienie poprzedza mówienie, wprowadzając zatem nowe słownictwo lub struktury językowe, najpierw upewniamy się, że dziecko je rozumie.

Ważnym elementem projektowania programu jest wybór pól semantycznych, z których czerpane będzie słownictwo do wprowadzania na kolejnych etapach terapii. Słownictwo, które stanie się podstawą programu terapii, powinno zostać dobrane z uwzględnieniem następujących kryteriów: (1) etap rozwoju mowy („numer kroku” określony w badaniu *Karta 60 kroków*), (2) związek z codziennymi doświadczeniami dziecka, (3) stopień złożoności struktury konotacyjnej (w wypadku czasowników oraz innych wyrazów, które takie własności mają), (4) frekwencja (związana bezpośrednio z kryteriami 1. i 2.), (5) kryterium fonetyczne – (wyłącza-

¹⁰ Nie opieramy się więc głównie na relacji zwanej przez logopedów kategoryzacją (hiperonimii) polegającej na tym, że pewne grupy wyrazów ze względu na znaczenie można zaliczyć do pewnej klasy określanej przez wyraz o znaczeniu ogólniejszym, np. szalik, czapka, bluzka to ubrania. Z naszego doświadczenia terapeutycznego wynika bowiem, że w kształtowaniu mowy sprawdza się koncepcja polegająca na wykorzystaniu siatki relacji semantyczno-leksykalnych, syntagmatycznych i paradygmatycznych. W praktyce oznacza to, że wykorzystujemy nie tylko takie relacje semantyczne między wyrazami, jak bliskoznaczność (hiponimia czy hiperonimia), ale także antonimie (np. *zimno-ciepło*) czy konwersję (*kupić-sprzedać* – na bardziej zaawansowanych etapach pracy).

¹¹ Umiejętność skutecznego tworzenia relacji wypowiedzi zakłada natomiast, że wiemy, jakich wyrazów możemy użyć obok / w tej samej wypowiedzi. Wiemy zatem, że *zupa* może być *smaczna*, *słona*, *gorąca*, ale nie *twarda* czy *powolna*. Możemy ją *jeść* czy nawet *pić* albo *wylać*, ale nie *gryźć*, *kopnąć* lub *pokroić*. Od tego, co chcemy zrobić z zupą (a więc jakiego czasownika w zdaniu użyjemy), będzie zależał przypadek dopełnienia (np. *jemy*, *pijemy*, *wylewamy* – coś – biernik, ale *przyglądamy się* – czemuś – celownik), a skoro *zupa*, to *smaczna* (nie *smaczny* czy *smaczne*, bo *smaczny* może być *deser*, a *smaczne* np. *jabłko*).

¹² Zadaniem terapeuty jest zatem budowanie i rozwijanie (kształtowanie) systemu językowego, składającego się z następujących podsystemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego i składniowego.

jące): trudność wymówienia. Na tym etapie opracowania nie jest jeszcze możliwe dokładne określenie pól semantycznych oraz podanie pełnego zestawu słownictwa. Dlatego leksyka podawana przez nas w dalszej części artykułu jest jedynie pewną propozycją, służy ilustracji naszej koncepcji.

Większość logopedów praktyków potrafi wskazać pola, z których słownictwo należy wprowadzić w pierwszej kolejności, w sposób intuicyjny. Są to czasowniki opisujące codzienne czynności i sytuacje, a spośród pozostałych klas części mowy – nazwy najbliższego otoczenia, części ciała, ubrań, zabawek, zwierząt. Wybieramy więc słowa, które dziecko ma szansę często słyszeć w swoim otoczeniu, a także samo wykorzystywać. Do każdego z powyższych pól / zakresów przypisujemy słowa, które będą ich reprezentantami; dopiszemy zatem po 2–3 czasowniki, 10–15 rzeczowników, 3–4 przymiotniki, można także dopisać 3–4 przysłówki. Uwaga – nie jest błędem, jeśli niektóre wyrazy wypisane w polach będą się pokrywały. W osobnej grupie wypisujemy tzw. wyrazy atematyczne, np. *tak*, *nie*, zaimki *tu*, *tam*, *teraz* czy przysłówki odnoszące się do czasu, jak *dziś*, *jutro*, czy inne słowa, których możemy użyć w bardzo różnych kontekstach, bez względu na tematykę naszej wypowiedzi. Nie wypisujemy natomiast osobno przymków.¹³ Zalecamy, aby w pierwszej kolejności w polach semantycznych wybierać właśnie czasowniki [por. także Grabias 1992, 1994]. Taka decyzja wynika z faktu, że ośrodkiem zdania – orzeczeniem – jest czasownik i jego znaczenie determinuje strukturę zdania. Wybór czasownika zatem warunkuje możliwości doboru rzeczowników wchodzących na pozycje otwierane przez czasownik [por. także Zaron 2009]. Naszym zdaniem prymarnie pierwsze słowa pojawiające się w mowie dziecka pełnią funkcję predykatywną, a nie referencjalną, czyli pełnią funkcję taką jak orzecznik w orzeczeniu imiennym; np. kiedy dziecko mówi *auto*, to wypowiedź ta oznacza często właśnie: *to jest auto*, a rzeczownik *auto* jest reprezentantem całego wypowiedzenia (zastępuje rzeczownik i orzeczenie imienne). Dopiero później *auto* (i inne znane dziecku rzeczowniki) jest używane jako reprezentant wypowiedzenia, w którym pełni np. funkcję podmiotu (*auto jedzie*).

Zdajemy sobie sprawę z tego, że logopedzi zazwyczaj zaczynają terapię od wprowadzania samych rzeczowników ze względu na łatwość przygotowania materiałów obrazkowych. Nasze podejście opiera się tymczasem na przedstawionych powyżej wyznacznikach dotyczących predykatywności rzeczowników i ważnej roli czasownika w przyswajaniu

¹³ Są to wyrazy niepełnoznaczące i uczenie ich w izolacji od reszty słownictwa i kontekstu przynosi skutek przeciwny do zamierzonego. Na początkowym etapie nauki ważne jest, aby poznane już słowa móc utrwać w różnych kontekstach. Możliwe więc, że np. przymiotniki, takie jak *duży* czy *ładny*, lub czasowniki, takie jak *dać*, a także nazwy osób, będą mogły zostać wykorzystane zarówno wtedy, kiedy pracujemy ze słownictwem dotyczącym pokarmów, jak i ubrań.

mowy oraz tym, że każda wypowiedź dziecka w początkowym etapie rozwoju mowy (nawet onomatopeja) pełni funkcję wypowiedzenia. Dlatego proponujemy, aby od samego początku wprowadzać rzeczowniki razem z czasownikami, choć oczywiście z zachowaniem przewagi ilościowej rzeczowników. W naszym ujęciu zatem jądrem siatki semantyczno-leksykalnej są czasowniki.¹⁴

Aby móc prowadzić dalsze rozważania na konkretnym materiale, przyjmijmy zatem, że na podstawie przeprowadzonego badania ustaliliśmy, iż dziecko wykazało umiejętności na III poziomie, krok 31 [wg Bieńkowskiej 2011]: budowanie wypowiedzi dwuklasowych. Oznacza to, że dziecko rozumie (wskazuje na obrazku) wyrazy nazywające osoby, czynności i stany (kto i co robi), a także użyło przynajmniej raz w mowie czynnej konstrukcji typu podmiot + orzeczenie. Wybieramy zatem czasowniki wyjściowe z pola semantycznego *jedzenie* i *sen*: *śpi*, *pije*, *je*. Ich struktura konotacyjna jest prosta (czasowniki jedno- i dwumiejscowe, zob. poniżej): *ktoś* (M.) *śpi*; *ktoś* (M.) *pije* *coś* (B.); *ktoś* (M.) *je* *coś* (B.) *czymś* (N.); ograniczenia nakładane przez czasowniki rzeczownikom: *ktoś* – *istoty żywe: ludzie i zwierzęta*, *coś*: *pokarmy stałe i płynne*.¹⁵

Etap I¹⁶: Składnia: Podstawowa struktura składniowa: proste czasowniki wymagające co najwyżej dwóch uzupełnień. Ta struktura powinna być wykorzystywana podczas całej terapii (nawet jeśli dziecko opanuje już bardziej złożone struktury składniowe) do wprowadzania nowych elementów – nowych słów, form fleksyjnych, technik słowotwórczych.

Leksyka: (a) czasowniki: np. *być* (*to jest... nie ma*), *mieć*, *spać*, *pić*, *jeść*, *boleć*; (b) rzeczowniki z pól semantycznych zdeterminowanych łączliwością z podanymi czasownikami, czyli nazwy osób lub istot żywych, nazwy pokarmów lub zabawek czy ubrań, części ciała; (c) słownictwo atematyczne: *tu*, *tam*, *tak*, *nie*.

Fleksja: (a) kategorie imienne: **mianownik, biernik, dopełniacz**; rzeczowniki przyswajamy wraz z **rodzajem**, więc nie ćwiczymy tej umiejętności osobno;

¹⁴ Przedstawienie czasownika – „słowa ruchu” na obrazku jest znacznie trudniejsze niż jego wprowadzenie w dyskursie, narracji opisującej przedstawianą rzeczywistość; por. np. metoda dialogu i narracji [Szubstarska, Bednarska 2013].

¹⁵ Pamiętajmy, że jeżeli np. l.m. lub czas przeszły pojawią się samoistnie w jakimś kontekście wcześniej, niż wynikałoby to z planu terapii, to nie ignorujemy tego zachowania. Podążamy za dzieckiem i utrwalamy tę umiejętność, zaznaczając w planie, że została ona wprowadzona i utrwalona wcześniej.

¹⁶ Ze względu na ograniczenia wynikające z miejsca przeznaczonego na artykuł dokładniej opisujemy jedynie dwa pierwsze etapy. Kolejne etapy wraz z zasadami doboru pól znaczeniowych i słownictwa przedstawimy w następnych artykułach i/lub publikacjach.

(b) kategorie werbalne: **3. os. 1.p. t. orzekający, cz. terażniejszy**, np. *To jest kot* (M. 1.p.); *Nie ma kota* (D. 1.p.), *Kot śpi* (3. os. 1.p. t. orzek. cz. teraż.); *Kot* (M. 1.p.) *pije* (3. os. 1.p. t. orzek. cz. teraż.) *mleko* (B. 1.p.). Struktury fleksyjne opisane w punktach (a) i (b) wprowadzamy, wykorzystując czasowniki i rzeczowniki opisane w leksyce (a)–(b).

(c) Po opanowaniu umiejętności z punktów (a) i (b) powyżej na tych samych strukturach składniowych i tym samym słownictwie ćwiczymy **1.m. rzeczownika** oraz wprowadzamy **3. os. 1.m. czasownika**: *Kot* (M. 1.p.) *pije mleko* → *koty* (M. 1.m.) *piją mleko*; *Kot śpi* → *koty śpią*. Uwaga: na tym etapie nie ćwiczymy jeszcze liczby mnogiej w innych przypadkach.

Etap II: Składnia: Nadal pracujemy, wykorzystując podstawowe struktury składniowe. Przymiotniki wprowadzamy w strukturze typu *X jest jakiś* (zob. niżej), a dopiero potem w bezpośrednim sąsiedztwie rzeczownika (*To jest jakiś X*; *Jakiś X robi coś*).

Leksyka: (a) Przymiotniki zdeterminowane łączliwością z wprowadzonymi uprzednio rzeczownikami: wielkość (*duży–mały*), temperatura (*zimny–ciepły*), ocena (*dobry–nieodrobny, ładny*), ewentualne kolory. Przymiotniki wprowadzamy, jeśli dziecko rozumie i swobodnie używa w sytuacji zadaniowej wyrazów oraz form opisanych w etapie I, punktach leksyka (a)–(b) oraz fleksja (a)–(b). Pamiętamy, aby po raz pierwszy używać przymiotników w zdaniach typu: *Kot jest mały. Woda jest zimna*. W dalszej kolejności pracujemy ze zdaniami typu: *To jest mały kot. Mały kot pije / Mały kot pije mleko*. Zdania typu *Mały kot pije zimne mleko* na tym etapie będą jeszcze zbyt trudne.

(b) Słownictwo atematyczne: *teraz, już (nie) / znów* – wyraz ten możemy wprowadzać, pokazując różnice między znaczeniem przymiotników, np. dziecko kuca – mówimy: *Piotruś jest mały*, dziecko wstaje – *A teraz jest duży (Już jest duży)* lub robimy to przy okazji utrwalania konstrukcji z M. i D. – *jest coś – a teraz czegoś nie ma*.

(c) W dalszym ciągu możemy rozwijać słownictwo o kolejne czasowniki (pod warunkiem, że nie wymagają one więcej niż 1–2 uzupełnień) oraz rzeczowniki.

Fleksja: (a) Dzieci mające problemy z przyswajaniem języka często z trudem opanowują fleksję przymiotnika. Zatem wprowadzamy to zagadnienie w chwili, gdy dziecko już dobrze zna kilka rzeczowników reprezentujących poszczególne klasy rodzajowe oraz kilka prostych czasowników, a także umie używać tych wyrazów w liczbie pojedynczej i mnogiej. Zanim przejdziemy do kolejnych etapów, utrwalamy więc użycie przymiotników w prostych konstrukcjach składniowych i ćwiczymy w ten sposób umiejętności ich używania w zależności od rodzaju rzeczownika, jego liczby oraz przypadku (np. *To jest mały kot / mała lala. Nie ma małego kota / małej lali. To są małe koty / małe lale*).

(b) Możliwe, że przy okazji ćwiczenia zdań typu *Piotruś jest mały, teraz jest duży* naturalnie pojawi się czas przeszły lub zobaczymy, że dziecko jest gotowe na jego wprowadzenie. Jeśli tak jest, możemy spróbować

wprowadzić formę czasu przeszłego 3. os. 1.p. najpierw dla czasownika *być* (*był mały, teraz jest duży – tu był kot, tu nie ma kota*), a następnie np. *spać* (*kot śpi – teraz nie śpi / już nie śpi; kot spał – kot już nie śpi*¹⁷).

Słotwórstwo: (a) Jeśli dziecko używa przymiotnika *mały*, możemy zacząć wprowadzać zdrobnienia, np. *mały kot – kotek*. Najpierw jednak dziecko powinno opanować słownictwo z (a)–(c) oraz umiejętności fleksyjne z punktów (a)–(c) w prostych strukturach składniowych.

(b) Jeśli dziecko dobrze sobie radzi z przyswajaniem nowych czasowników, możemy spróbować wprowadzić proste nazwy wykonawców czynności (np. *Kto leczy dzieci? Lekarz*); dla wielu dzieci wciąż jednak będą to formy zbyt trudne.

Dopiero w dalszej kolejności wprowadzamy czasowniki otwierające większą liczbę miejsc składniowych niż 2, czasowniki z rekcją przymiową czy struktury składniowe rozwijane o przysłówki i wyrażenia przymiowe niewymagane, a także różne typy zdań złożonych. Zawsze jednak pamiętamy, że nowe słowa, formy fleksyjne i techniki słotwórcze wprowadzamy najpierw w podstawowej strukturze składniowej. Dopiero później możemy ćwiczyć je i utralać w kolejnych, bardziej złożonych strukturach składniowych. Nowe struktury składniowe wprowadzamy zaś albo przy okazji wprowadzania kolejnych czasowników otwierających większą liczbę miejsc składniowych, albo też pracując ze słownictwem w większości już dziecku znanym (np. gdy wprowadzamy zdania złożone – nowym słownictwem powinny być wyłącznie spójniki). Pamiętajmy też, aby na tych samych zajęciach nie wprowadzać więcej niż 4–5 nowych elementów (jeśli ćwiczymy nowe formy fleksyjne, to nie wprowadzamy zbyt wielu nowych słów i odwrotnie). Od tej reguły możemy odstąpić, jeśli widzimy, że możliwości dziecka pozwalają na zwiększenie poziomu trudności zadań.

PODSUMOWANIE

Celem tego artykułu było zaprezentowanie mechanizmu doboru materiału językowego opartego na siatkach semantycznych z jądrem czasownikowym w terapii służącej kształtowaniu systemu językowego dziecka. Podstawowym założeniem przedstawionej przez nas koncepcji, której nie sposób przedstawić szczegółowo w jednym artykule, jest jej

¹⁷ W języku polskim odmiana wielu czasowników wiąże się z obocznościami w temacie fleksyjnym, dlatego ćwiczenie form czasu przeszłego na czasownikach typu *iść* nie jest najlepszym pomysłem (*idzie – szedł*). Dziecko nie ma wówczas szans, aby dostrzec prawidłowości w odmianie, na których nam zależy. Oczywiście, nie zdołamy od tego problemu uciec, bo wyrazy typu *iść* są potrzebne i częste, ale to nie one powinny nam służyć w pierwszej kolejności do wprowadzania kolejnych form fleksyjnych czasownika.

elastyczność. Jeśli terapeuta pracujący z dzieckiem zobaczy, że wybrane pola semantyczne są dla pacjenta nieatrakcyjne (np. dlatego, że interesuje się np. wyłącznie pociągami), zaproponowana przez nas metoda pozwala podążyć za dzieckiem. Można bowiem wykorzystać zaproponowany przez nas mechanizm wprowadzania struktur językowych i na jego podstawie samemu stworzyć siatkę słów lub uzupełnić ją, sięgając także do pól semantycznych ciekawych dla dziecka. Postępując tak, trzeba pamiętać jednak o stopniowaniu trudności i zasadach wprowadzania struktur zgodnie z opisanymi powyżej propozycjami.

Bibliografia

- D. Buttler, 1967, *Koncepcja pola znaczeniowego*, „Przegląd Humanistyczny” XI, s. 41–59.
- J. Cieszyńska, 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez niesłyszące dziecko w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Z. Cygal-Krupa, 1986, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków.
- D. Emiluta-Rozya, 2014, *Formy zaburzeń mowy* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 73–90.
- S. Grabias, 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów* [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, t. IV, Lublin, PG6127.8 .J53 1991.
- S. Grabias, 1994, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego* [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, Lublin, s. 185–221.
- I. Kurcz, A. Lewicki, J. Sambor, J. Woronczak, J. Masłowski, 1974–1977, *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. I–V, Warszawa.
- M. Kurowska, 2016, *Kształtowanie się zachowań komunikacyjnych u dzieci z uszkodzeniami i/lub dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa.
- A. Markowski, 1992, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, t. I, Wrocław.
- T. Milewski, 1993, *Teoria, typologia i historia języka polskiego*, Kraków.
- W. Miodunka, 1980, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowanie*, Warszawa–Kraków.
- Z. Orłowska-Popek, 2010, *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym* [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia*, s. 105–114.
- K. Sadowska, 2003, *Podstawowe założenia metody ośrodków pracy w szkolnictwie specjalnym*, „Nauczyciel i Szkoła” 1–2 (18–19), s. 180–196.
- M. Smoczyńska, 1997, *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko* [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska (red.), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, Warszawa.

- D. Szubstarska, B. Bednarska, 2013, *Świat opowiadany – scenariusze obrazkowe do zajęć rozwijających mowę z małymi dziećmi od 2. roku życia*, Gdańsk.
- J. Szuchnik, 2005, *Terapia logopedyczna osób po wszczepieniu implantów ślimakowych* [w:] T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole.
- S. Szuman, 1985, *Dzieła wybrane*, t. I: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*; t. II: *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*, Warszawa.
- R. Tokarski, 1984, *Struktura pola znaczeniowego*, Warszawa.
- Z. Zaron, 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.
- M. Zarębina, 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*, Gdańsk.
- H. Zgólkowa, K. Bułczyńska, 1987, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym: listy frekwencyjne*, Poznań.

***The application of a semantic and lexical field network
in a therapeutic programme serving the purpose of language formation.
Proposition***

Summary

The theoretical reflection on speech and language disorders called e.g. alalia, speech underdevelopment of cortical origin, aphasia in children, or specific language impairment was devoted a lot of space in the relevant literature. However, there are no therapeutic programmes or tools to aid speech therapists shape the language system in a child in an organised and consistent manner. The paper presents the attempts made to this date in order to create such a programme and theoretical assumptions of the author's original proposition of such a therapy. The order and method of introducing individual language structures are specified and it is shown that vocabulary development with the simultaneous application and integration of various grammatical structures is more effective than introduction of vocabulary in isolation from such structures.

Trans. Monika Czarnecka