

EWA MUZYKA-FURTAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4315-6323>

Ćwiczenia semantyczno-leksykalne dla dzieci z uszkodzonym słuchem – stymulowanie rozwoju języka i komunikacji w świetle refleksji glottodydaktycznej

Lexical-Semantic Exercises for Children with Impaired Hearing
– Stimulation of Language and Communication in Light
of Glottodidactic Reflection

STRESZCZENIE

W artykule poruszony jest problem doboru ćwiczeń leksykalnych dla dzieci z uszkodzonym słuchem pod kątem ich trudności z przyswajaniem warstwy znaczeniowej słów oraz w relacji do ćwiczeń gramatycznych i ćwiczeń usprawniających komunikację językową. Punktem wyjścia jest przyjęcie założenia, że warstwa znaczeniowa słów kształtuje się właściwie i w pełni dopiero w kontekście, w jakim te słowa są używane. Zgodnie z wynikami badań prowadzonych na gruncie glottodydaktyki oraz z uwzględnieniem prawidłowości rozwojowych, umiejętne połączenie ćwiczeń leksykalno-semantycznych i gramatycznych z ćwiczeniami komunikacyjnymi sprzyja efektywnemu uczeniu się leksyki i stanowi bezpośrednie nawiązanie do zasad kształtowania się języka w procesie naturalnego rozwoju.

Słowa kluczowe: uszkodzenia słuchu, zaburzenia leksykalne, terapia surdologicpedyczna, programowania języka

SUMMARY

The paper discusses the problem of the selection of lexical exercises for children with impaired hearing with regard to their difficulties with the acquisition of the meanings of words and in relation to grammatical exercises and exercises enhancing linguistic communication. The starting point is

the adoption of the assumption that the semantic level of words develops fully and properly only in the context in which the words are used. According to the results of research carried out in the field of language acquisition and learning, and taking the developmental regularities into account, a skilful combination of lexical-semantic and grammatical exercises with communication exercises is conducive to effectively learning the lexis and is a direct reference to the principles of language development during the process of natural development.

Key words: hearing impairments, lexical disorders, surdologopedic therapy, programming of language

ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Rozwój słownika jest kluczowym aspektem rozwoju językowego. Jest to proces złożony, bezpośrednio powiązany z rozwojem poznawczym. Pozostaje w ścisłej relacji z poziomem inteligencji. Jednocześnie wpływa na kształtowanie się gramatyki. Zasób leksykalny ma również silny związek z rozwojem umiejętności czytania, zwłaszcza z rozumieniem. Nieznajomość słownictwa uniemożliwia komunikację językową (por. Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012).

Dzieci z uszkodzonym słuchem doświadczają szeregu trudności z budowaniem zasobu słownikowego, skutkiem których jest pojawienie się ograniczeń ilościowych i jakościowych. O specyfice słownika dzieci z uszkodzonym słuchem stanowią nie tylko braki w zakresie znajomości leksyki z zasobu podstawowego czy rozbudowanego, czyli tzw. luki leksykalne, ale także problemy z formą opanowywanych słów oraz ich warstwą znaczeniową (Muzyka-Furtak 2012). Pytanie stanowiące podstawę prezentowanych tu rozważań wynika z wątpliwości, w jakim stopniu osiągany poziom kompetencji leksykalnej dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu jest wyłącznie warunkowany przyczynowo samym ograniczeniem percepcyjnym, a w jakim na jego charakterystykę istotny wpływ ma sposób prowadzenia przez logopedę (również rodzica), a potem nauczyciela w przedszkolu i szkole pracy nad słownictwem. Terapia logopedyczna wydaje się mieć wiele ograniczeń w tym zakresie, o czym świadczą mogą chociażby analizy opinii logopedycznych wydawanych dla dzieci z uszkodzeniami słuchu (por. np. Muzyka-Furtak 2014). Nawet pobieżna ich analiza skłania do zastanowienia się nad tym, czy logopedzi już na etapie diagnozowania nie dokonują zbyt ogólnej i fragmentarycznej oceny leksyki, ograniczonej do wybiórczo wybranych aspektów, często „zapominając” o jej warstwie znaczeniowej. Podkreślenia wymaga fakt, iż zakres proponowanych pomocy dydaktycznych do ćwiczeń słownikowych dzieci z różnymi zaburzeniami, w tym zaburzeniami słuchu, znacząco się powiększył. Są one nie tylko doskonalsze pod względem wizualnym i jakościowym oraz nowoczesne, w rozumieniu: odwołujące się do aktualnej wiedzy o sposobie przyswajania słów i ich znaczeń, organizacji słownika umysłowego, jak również wiedzy dotyczącej metodyki pracy nad słownic-

twem. Ich charakterytyka czy też ocena nie stanowią celu prezentowanych tu rozważań. Z całą pewnością jednak spojrzenie z perspektywy doświadczeń glotto-dydaktyków oraz teorii psycholingwistycznych stwarza możliwość zwiększenia efektywności pracy nad słownikiem na gruncie praktyki surdologopedycznej. W opracowaniu zwrócona zostanie uwaga szczególnie na potrzebę łączenia ćwiczeń leksykalno-semantycznych z ćwiczeniami gramatycznymi i komunikacyjnymi w terapii dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

ZASADY NABYWANIA SŁÓW I ICH ZNACZEŃ

Uzasadnieniem realności przedstawionego w artykule toku myślowego są prawidłowości rozwojowe w zakresie kształtowania się słownika udokumentowane na gruncie badań psycholingwistycznych. Jeśli chodzi o zasady nabywania słów i ich znaczeń przez dziecko w okresie kształtowania się mowy, wskazuje się wyraźnie na powiązania pomiędzy rozwojem słownika i gramatyki. Jako kluczowe dla tego procesu wymienia się dwie zasady i są to – hipoteza zakotwiczenia składniowego (*syntactic bootstrapping hypothesis*) oraz hipoteza zakotwiczenia leksykalnego (*lexical/semantic bootstrapping hypothesis*). Z jednej strony informacje składniowe mają wpływ na proces uczenia się nowych słów (*syntactic bootstrapping*), gdyż pomagają dziecku w rozpoznawaniu pewnych ich elementów znaczeniowych (por. m.in. Gleitman 1990; Bloom 2007). Z drugiej strony – to rozwój leksykalny modeluje proces przyswajania reguł gramatycznych, bo nabywanie zasad gramatycznych jest uwarunkowane przez rozwój słownika (Daile et al. 200). Można tu mówić zatem o obustronnym uwarunkowaniu. Wiedza gramatyczna ułatwia kształtowanie się słownika, a rozwój leksykalny kształtuje proces przyswajania reguł gramatycznych (Dionne et al. 2003).

Realność wpływu ćwiczeń gramatycznych na rozwój leksyki weryfikowano w badaniach empirycznych dzieci z uszkodzeniami słuchu w odniesieniu do różnych języków (Soltanijed et al. 2021).

Charakterystyka reguł przyswajania słów i ich znaczeń jest rozwijana w postaci szczegółowo omawianego zestawu reguł, regulujących charakter poznawanej leksyki, a są to: zasada taksonomii (*taxonomic assumption*) całego obiektu (*whole-object assumption*), wzajemnego wykluczania się znaczeń (*mutual exclusivity assumption*) (Markamnn 1994) oraz zasada jednego poziomu (*single-level assumption*), zasada nienakładania się (*no-overlap assumption*) i zasada konwencjonalności (*conventionality*) (Clark 1993).

Istnieje jednak również inne uznane stanowisko (Bloom 2000, 2001a, 2001b), wedle którego siły sprawczej rozwoju leksykalnego nie dopatruje się we – wrodzonym czy wyuczonym – wyspecjalizowanym mechanizmie odpowiedzialnym za przyswajanie słów, lecz w posiadanych zarówno przez dzieci, jak

i dorosłych, ogólnych zdolnościach do uczenia i zapamiętywania (*general learning and memory abilities*). Źródeł rozwoju leksykalnego doszukiwać się więc należałoby raczej w ogólnych zdolnościach poznawczych człowieka (*general cognitive capacities*), a nie w działaniu specjalnych zasad regulujących proces uczenia słów. Z tej perspektywy patrząc, dziecko przyswaja słownictwo dzięki umiejętności wnioskowania o intencjach innych osób, zdolnościom akwizycji pojęć i rozumienia struktur syntaktycznych¹. Innymi słowy, trzy czynniki są konieczne i wystarczające dla opanowywania leksyki:

1. rozumienie zewnętrznego świata (podstawy pojęciowe),
2. rozumienie intencji innych osób,
3. wiedza syntaktyczna (składniowe wskazówki dotyczące rozumienia słów i ich znaczeń) (Bloom, Markson 1998, 67–68).

Uczenie się znaczeń słów warunkują więc określone zdolności, z których niektóre są specyficznie językowe i właściwe wyłącznie ludziom, pozostałe występują również u innych gatunków. Można ustalić ich hierarchię, co oznacza, że przyswajanie słów może być, przynajmniej do pewnego stopnia, osiągnięte bez zdolności szybkiego uczenia się ich (*fast mapping*) i wrażliwości na informacje dostarczane przez składnię (*syntactic cues*), ale niezbędne jest rozumienie pojęcia referencjalnej intencji (*notion of referential intent*). Zdolność do rozumienia myśli i intencji innych ludzi może więc być motorem napędzającym proces uczenia się słów i stanowić katalizator rozwoju językowego (Bloom, Markson 1998)².

Przyjęcie tezy o wpływie rozwoju gramatyki wypowiedzi na proces przyswajania słów i ich znaczeń, regulacji rozwoju leksykalnego przez zestaw ustalonych reguł oraz uznanie wpływu rozwoju poznawczego na zdolność do dynamicznego budowania zasobu leksykalnego (również w zakresie następujących zmian i specyfiki procesów pamięciowych, por. Dźwierzynska 2019) sugeruje konieczność pogłębionego spojrzenia na charakterystykę prowadzonej na tym polu terapii surdologopedycznej, a być może nawet nieco bardziej krytyczne jej ujęcie.

¹ “I will propose that children and adults learn the meanings of words through more general cognitive capacities. These include a rich system of conceptual representations, the capacity to infer the intentions of others, and a sensitivity to syntactic cues to word meaning. But there no such things as constraints, assumptions, biases, etc., that are special to the problem of word learning”. (Bloom 2001b, 160).

² “We suspect that the central capacity underlying word learning is theory of mind [...] Word learning can be accomplished, at least to a limited extent, without the ability to fast map and without sensitivity to syntactic cues. But understanding of the notion of referential intent may be essential [...]. The ability to contemplate the thoughts of others may be the engine that drives word learning, and the emergence of this capacity may be a catalyst for the ability to learn language, both in normal development and in the evolution of the species”. (Bloom, Markson 1998, 72–73).

ĆWICZENIA LEKSYKALNE W GLOTTODYDAKTYCE

Na przestrzeni lat w glottodydaktyce sposób kształtowania kompetencji leksykalnej przybierał różną postać w zależności od dominującej metody nauczania. Zmiany przebiegały w kierunku od uczenia leksyki w sposób naturalny, nieświadomy, poprzez naśladowanie, aż po uczenie świadome i eksplicytne (por. Komorowska 2011; Targońska 2017). Tym samym przyznano słownictwu należyłą wagę w procesie kształtowania się sprawności receptywnych i produktywnych. Stanowisko to leży u podłoża podejścia komunikacyjnego, powstałego w latach siedemdziesiątych XX wieku, do dziś funkcjonującego jako najbardziej popularne w dydaktyce języków obcych. Opiera się ono na przekonaniu, że język jest narzędziem społecznym, służącym porozumiewaniu się. Nauczanie zatem nie może polegać ani na uczeniu reguł systemowych, ani wzorów zdaniowych, ale ma stanowić próbę naturalnej komunikacji językowej. Celem nauczania w podejściu komunikacyjnym jest zbudowanie wielostronnej kompetencji komunikacyjnej umożliwiającej adekwatną werbalną reakcję, zgodną z wymogami konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Nie tyle chodzi zatem o przyswojenie umiejętności budowania poprawnych zdań, co o opanowanie umiejętności przekazania określonych informacji, wymianę poglądów oraz skuteczność komunikatów językowych (Komorowska 2011). Podejście komunikacyjne ze względu na zmniejszenie udziału ćwiczeń gramatycznych doczekało się krytyki (por. m.in. Komorowska 1975). Obecnie dominuje w nauczaniu języków obcych nauczanie postkomunikacyjne, promujące nauczanie metodami bezpośrednimi, ale także świadome nabywanie wiedzy językowej (por. Izdebska-Długosz 2016).

Kiedy patrzy się z perspektywy ewoluowania metod nauczania leksyki, powstaje pytanie o przyczyny niższych niż teoretycznie zakłada się osiągnięć uczniów w tym zakresie. Przyczyn słabego rozwinięcia kompetencji leksykalnej uczących się języków obcych można upatrywać w samych działaniach dydaktycznych nauczyciela (Targońska 2017). W odniesieniu do problemów z leksyką dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu powyższą tezę należy również brać pod uwagę. Problemy leksykalne uczniów uczących się języków obcych przypominają w dużej mierze trudności dzieci z uszkodzonym słuchem przyswajających leksykę języka polskiego³. Wśród problemów z przyswajaniem leksyki obcojęzycznej wymienia się (Targońska 2017): mały zasób słów (przyczyna – brak eksplicytnej pracy nad słownictwem, koncentracja na rozwijaniu sprawności receptywnych, brak ćwiczeń zorientowanych na leksykę występującą w danym tek-

³ Porównać w tym miejscu wystarczy szereg publikacji nakierowanych na uczenie Głuchych języka polskiego jako obcego i skierowanych w głównej mierze do środowiska tzw. kulturowo niesłyszących, określanych jako mniejszość kulturowa i językowa, porównywalna z innymi grupami cudzoziemców, np. J. Kowal, *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego* – „*Milczący cudzoziemcy*” – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki (2011).

ście); niską jakością słów (przyczyna – uczenie jednego znaczenia, bez odniesienia do gramatyki i łączliwości leksykalnej); czy słabo rozwinięte słownictwo produktywne i problemy z przywołaniem właściwego słowa (przyczyna – zbyt mało połączeń w leksykonie mentalnym z innymi jednostkami, czyli za mało ćwiczeń w analizie formy i treści słów, np. szukaniu podobieństw i różnic pomiędzy wyrazami, klasyfikowaniu i grupowaniu słów pod różnymi względami, refleksji nad danym słowem). Analogie z problemami leksykalnymi dzieci z uszkodzonym słuchem są widoczne, choć niewątpliwie nie są to sytuacje w pełni przekładalne. Podobnych analiz, zestawiających konkretny problem dziecka niedosłyszającego dotyczącego kształtowania się słownika z przyczyną tkwiącą w metodyce nauczania, nie podejmuje się w surdologopedii.

Możliwości wykorzystania osiągnięć glottodydaktyki na gruncie surdologopedii są jednak z racji istnienia nawet tylko pewnego stopnia podobieństwa bardzo obiecujące i mogące znacząco wzbogacić praktykę terapeutyczną i skuteczność pracy w zakresie słownika.

Zestawiając konkretny rodzaj trudności z przyswajaniem leksyki przez dzieci z uszkodzonym słuchem z jego bezpośrednimi i precyzyjnie określonymi przyczynami, można w sposób bardziej precyzyjny spojrzeć na pracę nad słownictwem w surdologopedii.

PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

Wykorzystanie w procesie terapii i szerzej: edukacji dzieci głuchych i niedosłyszających rozwiązań proponowanych na gruncie glottodydaktyki stwarza dodatkową szansę zaprogramowania ćwiczeń leksykalnych o dużym i obiecującym potencjale.

Dla surdologopedii podejście odwołujące się do eksplicytnego nauczania słownictwa jest szczególnie pomocne, gdyż kształtowanie podstaw języka bez odwołania do wiedzy językowej i w oparciu o kontekst językowy czy sytuacyjny byłoby wręcz niemożliwe ze względu na barierę percepcyjną, podobnie zresztą jak nauczanie na podstawie samej wiedzy językowej z nadmiernym pomijaniem kontekstu użycia języka.

Zestawienie źródeł trudności uczniów przyswajających obcojęzyczną leksykę i przyczyn problemów leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu wydaje się być szczególnie pouczające, skłaniające do refleksji i zmiany podejścia w postaci prób przyjęcia konkretnych rozwiązań praktycznych (Targońska 2017).

Propozycje możliwych rozwiązań praktycznych w zakresie programowania ćwiczeń leksykalnych na terapii surdologopedycznej przedstawiam poniżej. Główne założenia, wokół których koncentrują się proponowane rozwiązania,

dotyczą: a) sposobu wprowadzania nowej leksyki oraz odpowiednio długiego, przebiegającego w oparciu o zróżnicowane ćwiczenia, procesu jej utrwalania, b) odwoływania się do relacji paradygmatycznych i syntagmatycznych, jakie tworzy dane słowo z innymi oraz c) połączenia ćwiczeń leksykalnych z gramatycznymi oraz ćwiczeniami komunikacyjnymi. Oto zestawienie propozycji ćwiczeniowych spełniających wskazane warunki.

1. Ćwiczenia zmierzające do większego skupienia się na formie słów (opierające się na kanale wzrokowym, słuchowym i wzrokowo-słuchowym), w tym ćwiczenia słowotwórcze, których istotą jest opieranie się na relacjach formalno-semantycznych.

Obecnie w dydaktyce światowej ważnym podejściem jest *focus on form*, czyli wskazanie na konieczność zajmowania się formami językowymi (gramatyka, leksyka) na lekcji języków obcych (Targońska 2017). W surdologopedii kwestia asocjacji formalnych o różnym podłożu nie wydaje się uwzględniana w zakresie doboru treści, a szczególnie metod pracy nad słownictwem.

2. Ćwiczenia utrwalające nową leksykę prowadzone w ustalonych w programie pracy odstępach czasu.

Problem w surdologopedii wydaje się dotyczyć samej relacji pomiędzy fazą wprowadzania i utrwalania określonej leksyki. „Gdy uczeń nie poświęci danemu słowu czasu, nie powtórzy go ponownie później, to słowo to nie wejdzie nawet do zasobu słownictwa receptywnego” (Targońska 2017, 7). Pytanie, jakie narzuca się w tym momencie, dotyczy faktu utrwalania wprowadzanej leksyki, a konkretnie, czy rzeczywiście jest ona na terapii surdologopedycznej realizowana poprzez odpowiednie rozłożenie w czasie wraz z zaplanowaniem sposobów weryfikacji stopnia zapamiętania wprowadzonego słownictwa.

3. Ćwiczenia słów we frazach – w łączliwości z najbardziej typowymi, powtarzalnymi syntagmami.

Zwiększenie udziału ćwiczeń wprowadzających całe związki wyrazowe, a nie tylko pojedyncze jednostki leksykalne. Umożliwia to łączenie ćwiczeń leksykalnych z ćwiczeniami gramatycznymi i komunikacyjnymi, co stwarza szansę osiągnięcia – co nie jest bez znaczenia – szybszej i satysfakcjonującej, bo skuteczniejszej, komunikacji.

4. Uczenie całych fraz jako stałych połączeń w języku.

Uczenie stałych związków wyrazowych oznacza uświadamianie, że wiele z nich w języku jest konwencjonalnie ustalonych i nie wymaga odwołania się do kreatywności językowej. „Po opanowaniu bowiem struktur formalnych zdobywanie nowego słownictwa polega już wyłącznie na opanowaniu nie «słówek», ale syntagm konwencjonalnych” (Szulc 1971, 88).

5. Ćwiczenia w zakresie wieloznaczności słów.

Poświęcenie wieloznaczności słów należytego miejsca i odpowiedniego czasu ułatwia przyswojenie warstwy znaczeniowej słów, sprzyja zapamiętywaniu i tworzeniu relacji pomiędzy poznawanymi słowami.

6. Zwielokrotnione ćwiczenia w użyciu danego słowa. Wykorzystywanie w tym celu ćwiczeń komunikacyjnych.

Wprowadzanie danego słowa do konkretnych wypowiedzi, nakierowanych na ćwiczenie sprawności społecznej, sytuacyjnej czy sprawności pragmatycznej, ułatwia przyswajanie pełnej warstwy znaczeniowej słowa, sprzyja procesom zapamiętywania i zwielokrotnia motywację do przyswajania nowego słownictwa. „Słowo uaktywniane (najlepiej kilkakrotnie) z leksykonu mentalnego trudniej i później ulegnie procesowi zapomnienia” (Targońska 2017, 8).

7. Wykorzystywanie omawianej/opracowywanej leksyki do ćwiczeń gramatycznych.

Chodziłoby w tym miejscu o tłumaczenie konkretnych zasad gramatycznych na podstawie ćwiczonego aktualnie materiału leksykalnego. Stwarza to szansę wielokrotnego powracania do wprowadzonej leksyki i pozwala wydłużać fazę utrwalania leksyki, wpływając jednocześnie na jakość („głębokość”) jej znajomości.

8. Uczenie słów w relacji z innymi słowami – wprowadzenie nowej leksyki poprzez odwoływanie się do innej (również wcześniej wprowadzanej) pozostającej w nią z różnych relacjach semantycznych (synonimii, antonimii, w relacjach asocjacyjnych, również w znaczeniach metaforycznych, tu: metafory potoczne, związki frazeologiczne).
9. Zwiększenie udziału ćwiczeń zmuszających do udziału procesów myślowych w stosunku do ćwiczeń sprzyjających automatycznemu wykonywaniu polecenia.

Ćwiczenia słownikowe powinny być dostosowane do możliwości i ograniczeń dziecka, tzn. niewielkie zawyżenie poziomu ich trudności wydaje się być korzystniejsze niż zniżenie – wywołujące automatyczne wykonywanie zadania. „Skuteczniejsze dla procesu zapamiętywania leksyki są bowiem takie ćwiczenia, które zmuszają uczniów do działań w języku obcym, do zastanowienia się, zapisania lub przekształcenia, czyli ćwiczenia przyczyniające się do głębszego kodowania słów” (Targońska 2017, 9).

10. Wprowadzanie nowych słów do tekstów i ich powtarzalne pojawianie się w różnych tekstach.

Wielkość zasobu leksykalnego jest zależna od umiejętności czytania, ale swobodne czytanie jest możliwe dzięki znajomości określonej leksyki. Proces utrwalania słownictwa w różnych tekstach będzie sprzyjał ich zapamiętywaniu, jednak ukierunkowanie na bezpośrednie uczenie słownictwa, tzn. nie przy okazji czytania tekstów, ale poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia skoncentro-

wane wyłącznie i wprost na wybranej leksyce powinno być priorytetowe (por. Seretny 2010).

11. Wykorzystywanie korekty błędów leksykalnych do tłumaczenia ich źródeł i nakierowania na właściwe rozumienie słowa.

Obserwowana własna kreatywność językowa może być sposobem na uświadomienie indywidualnie stosowanych błędnych procedur działań na słowach (Krakowiak 2006; Muzyka-Furtak 2016).

12. Wzbogacenie repertuaru ćwiczeń leksykalnych o ćwiczenia odwołujące się do wielu zmysłów i ćwiczenia w większym stopniu angażujące emocjonalnie (strategie zwiększenia pojemności pamięci).

Korzystanie ze strategii pamięciowych proponowanych na gruncie glottodydaktyki wzbogaci i zwiększy skuteczność ćwiczeń leksykalnych wykonywanych na terapii surdologopedycznej, np. wielokrotne powtarzanie słów na różne sposoby, wykorzystywanie czynności rysowania i ruchu, polisensorycznego odbioru, asocjacji, w tym racjonalnych i nieracjonalnych oraz skojarzeń własnych dziecka, także różnych kontekstów, zabaw, gier językowych i mnemotechnik (Dźwierzńska 2012, 2019)

PODSUMOWANIE

Temat ćwiczeń leksykalnych w surdologopedii wymaga doprecyzowania. Z powodu ciągłych zmian dominującej charakterystyki zaburzeń mowy spowodowanych wadą słuchu wynikających z postępu na gruncie audiologii, audioprotektyki i terapii surdologopedycznej (coraz szybsza interwencja audiologiczna i terapeutyczna, doskonalsze i wcześniejsze protezowanie, wyższy poziom terapii) – zmienia się model proponowanych działań usprawniających. Słownik i jego kształtowanie stanowią nadal problem aktualny, mimo że charakter trudności leksykalnych dzieci z uszkodzonym słuchem obecnie jest w większym stopniu spolaryzowany – od zaburzeń ciężkich, z licznymi lukami leksykalnymi i wieloma zaburzeniami natury semantycznej, aż po niewielkie trudności leksykalne, które można by określić jako minimalne (Muzyka-Furtak 2015). Nawet w sytuacji niewielkich zaburzeń leksykalno-semantycznych problemy komunikacyjne mogą być tak duże, że utrudniają naukę w szkole, rozumienie czytanych tekstów oraz nawiązywanie satysfakcjonujących relacji społecznych. Tym samym ćwiczenia słownikowe powinny być zróżnicowane i ciągle dostosowywane do tych zmieniających się ograniczeń i potrzeb dzieci i młodzieży z różnymi uszkodzeniami słuchu. Wykorzystanie doświadczeń i osiągnięć z obszaru glottodydaktyki wydaje się być tu szczególnie pomocne (por. m.in. Targońska 2017). Uczenie leksyki w kontekście, a nie w izolacji, stanowi postulat promowany na gruncie nauczania języków obcych. Praca nad słownictwem nie może zatem kończyć się na

fazie wprowadzania i semantyzacji. Równie ważna jest faza ćwiczeń i faza użycia. Oznacza to umiejętne zaplanowanie i konsekwentne prowadzenia w praktyce surdologopedycznej ćwiczeń komunikacyjnych, w których uczący się jest zmuszany do ciągłego wykorzystania nowo poznanego słownictwa w komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bloom P., 2001b, *Roots of word learning*, [w:] *Language acquisition and conceptual development*, red. M. Bowerman, S.C. Levinson, Cambridge, s. 159–181.
- Bloom P., 2000, *How children learn the meanings of words*, Cambridge.
- Bloom P., 2001a, *Précis of How children learn the meanings of words*, „Behavioral and Brain Sciences” 24, s. 1095–1103.
- Bloom P., 2001b, *Roots of word learning*, [w:] *Language acquisition and conceptual development*, red. M. Bowerman, S.C. Levinson, Cambridge, s. 159–181.
- Bloom P., Markson L., 1998, *Capacities underlying word learning* (Review), „Trends in Cognitive Sciences” 2 (2), 67–73.
- Bloom P., 2007, *Kontrowersje wokół przyswajania języka: uczenie się wyrazów i części mowy*, tłum. M. Haman (tyt. Oryg.: *Controversies in language acquisition: Word learning and the part of speech*), [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 175–210.
- Bloom P., Markson L., 1998, *Capacities underlying word learning* (Review), „Trends in Cognitive Sciences” 2 (2), s. 67–73.
- Clark E.V., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge.
- Dale P.S., Dionne G., Eley T.C., Plomin R., 2000, *Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective*. „Journal of Child Language”, 27(03), s. 619–642.
- Dionne G., Dale P.S., Boivin M., Plomin R., 2003, *Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development*, „Child Development” 74, s. 94–412.
- Gleitman L.R., 1990, *The Structural Sources of Verb Meaning*, „Language Acquisition” 1 (1), s. 3–55.
- Dźwierzynska E., 2011, *Zastosowanie gier leksykalnych w rozwijaniu pamięci asocjacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, 3, s. 22–25.
- Dźwierzynska E., 2012, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów.
- Dźwierzynska E., 2019, *Wpływ rozwoju pamięci dzieci w młodszym wieku szkolnym na organizację nauki języka obcego*, „Linguodidactica” XXIII, s. 35–49.
- Haman E., Fronczyk K., Łuniewska M., 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR)*. Podręcznik, Gdańsk.
- Izdebska-Długosz D., 2016, *Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*, „Acta Humana”, s. 93–103.
- Komorowska H., 1975, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kowal J., 2011, *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – „Milczący cudzoziemcy” – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 2., red. K. Pluskota, K. Taczyńska, Toruń, s. 21–29.
- Krakowiak K., 2006, *Problem kreatywności i poprawności w języku niesłyszących*, [w:] K. Krakowiak, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami sluchu*, Lublin, s. 123–133.
- Markman E.M., 1989, *Categorization and naming in children*, Cambridge.

- Markman E.M., 1994, *Constraints on word meaning in early language acquisition*, [w:] *The acquisition of the lexicon*, red. L. Gleitman, B. Landau, Cambridge, s. 199–227.
- Moyle J.M., Weismer S.E., Evans J.L., Lindstrom M.J., 2007, *Longitudinal Relationships Between Lexical and Grammatical Development in Typical and Late-Talking Children*, “Journal of Speech, Language, and Hearing Research” vol. 50, s.508–528.
- Muzyka-Furtak E., 2012, *Jakościowa charakterystyka zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia” 41, s. 135–150.
- Muzyka-Furtak E., 2014, *Lingwistyczne aspekty terapii zaburzeń mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Terapia logopedyczna*, red. D. Baczała, J.J. Błęszyński, Toruń, s. 220–236.
- Muzyka-Furtak E., 2015, *Hearing Impairments and the problem of “Minimal Speech Disorders”*. *Selected issues*, [w:] E. Domagała-Zyśk, *Nie głos, ale słowo... 4. Developing language competence of people with hearing and speech disorders*, Lublin, s. 57–73.
- Muzyka-Furtak E., 2016, *Zaburzenia, czy przejaw rozwoju? – głos w sprawie kreatywności językowej dzieci z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimierza Krakowiaka*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin.
- Naigles L., 1990, *Children use syntax to learn verb meanings*, „Journal of Child Language”, 17, s. 357–374.
- Seretny A., 2010, *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, “Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 547–559.
- Soltaninejad N., Jalilevand M., Kamali R., Mohamadi, 2021, *Effect of grammar intervention on vocabulary skills in children with a cochlear implant: A single-subject study*, “Med J Islam Repub Iran”, published online 2021 Sep 29. doi: 10.47176/mjiri.35.126.
- Szulc A., 1971, *Lingwistyczne podstawy programowania języka*, Warszawa.
- Targońska J., 2017, *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej*, „Języki obce w szkole” 3, s. 4–13.