

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica 8 (2024)

ISSN 2083-7283

DOI 10.24917/20837283.8.9

**Katarzyna Sedivy-Mączka**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

ORCID 0000-0001-5974-1055

**Iwona Steczko**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

ORCID 0000-0002-9360-947

## **Analiza językowa wypowiedzi dziecka normatywnie rozwijającego się w kształceniu logopedycznym**

**Linguistic analysis of the utterances of a normatively developing child  
in speech therapy education**

### **Streszczenie**

Opracowanie dotyczy doskonalenia studenckich umiejętności w zakresie niełatwej do przeprowadzenia analizy językowej wypowiedzi dziecka neurotypowego. Przedstawiamy wypracowany w toku zajęć ze studentami logopedii swoisty instruktaż takiej analizy. Zwracamy uwagę na sposób zbierania materiału językowego, porządek całej pracy, kolejne kroki w opisywaniu i sposób opisywania poszczególnych podsystemów języka, wreszcie na przykładowym niewielkim fragmencie wypowiedzi dziecka (dziewczynka 2;2) pokazujemy próbkę analizy, kierując uwagę na sposób interpretacji zaobserwowanych w wypowiedzi językowych faktów i budowanie wniosków.

**Słowa kluczowe:** mowa dziecka, rozwój językowy dziecka, schemat opisu wypowiedzi dziecka, praca studenta

### **Abstract**

The study concerns the improvement of students' skills in the difficult task of conducting a linguistic analysis of the speech of a neurotypical child. We present a kind of instruction for such an analysis, developed in the course of classes with speech therapy students. We draw attention to the method of collecting linguistic material, the order of the whole work, the successive steps in describing and the manner of describing individual subsystems of language, and

finally, using an example of a small fragment of a child's utterance (girl 2;2), we show a sample of the analysis, directing attention to the manner of interpreting the linguistic facts observed in the utterance and building conclusions.

**Keywords:** child speech, child language development, child speech description scheme, student work

## Wprowadzenie

Jedną z podstawowych kompetencji, jakich wymaga się od absolwentów studiów logopedycznych, jest sprawność oceny umiejętności językowych dziecka normatywnie rozwijającego się, co stanowi podstawę wyodrębniania zaburzeń.

Rozwój mowy dziecka to proces, w którym nabywa ono sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka, a w trakcie tego procesu przyswaja jego system i reguły gramatyczne, a także uczy się stosownych zachowań komunikacyjnych zależnych od sytuacji, w jakiej porozumiewanie się z innymi jest realizowane (Porayski-Pomsta, 1994). Charakteryzując i wyjaśniając proces rozwoju mowy, należy mieć zatem na uwadze dwie jego linie: rozwój kompetencji językowej (zwanej również gramatyczną) oraz rozwój kompetencji komunikacyjnej (nazywanej też pragmatyczną) (Kielar-Turska, 2012; Kurcz, 2011; Grabias, 2001).

Opisywanie rozwoju kompetencji językowej sprowadza się do pokazywania zjawisk i etapów zmian rozwojowych dotyczących różnych aspektów języka: fonetyczno-fonologicznego, leksykalno-semantycznego, morfologicznego i składniowego. Jak wynika z doświadczenia dydaktycznego autorek, dla słuchaczy studiów logopedycznych przeprowadzenie takiej całościowej, wieloaspektowej analizy nie jest zadaniem łatwym. Wymieńmy tylko kilka najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy:

1. Konieczność zebrania w całość wiedzy teoretycznej zdobytej w toku studiów w ramach licznych kursów (*Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego*, *Fleksja współczesnego języka polskiego*, *Składania współczesnego języka polskiego*, *Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka*) i wdrożenia tej wiedzy w praktyce.
2. Zmierzenie się w analizie z obszerną wypowiedzią mówioną, która z uwagi na swą specyfikę (mowa dialogowa, spontaniczna, uwikłana w konsytuację, otwarta na elipsy, równoważniki zdań, też anakoluty, potok składniowy, itp.) nie poddaje się prostym opisom.
3. Brak możliwości korzystania z wystandaryzowanych testów pozwalających opisać rozwój systemu językowego dziecka neurotypowego.

Podobne obserwacje poczynił Łuczyński, podkreślając, że „proces nabywania kompetencji gramatycznej przez dzieci to zagadnienie fascynujące, ale też niezwykle trudne w opisie” (Łuczyński, 2010, s. 16). Świadomość wskazanych trudności i ograniczeń pozwoliła nam opracować i wdrożyć w praktyce studenckiej uporządkowany schemat do analizy wypowiedzi dziecka normatywnie rozwijającego się<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Z przedstawionego w artykule narzędzia korzystają studenci logopedii w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

## Sposób zbierania materiału językowego

Analiza wypowiedzi dziecka ma służyć ugruntowaniu wiedzy teoretycznej, dlatego ważna jest możliwość obserwowania rozwojowych zjawisk językowych, stąd najlepiej żeby próbka wypowiedzi pochodziła od dziecka między drugim a piątym rokiem życia.

W pierwszej kolejności należy zastanowić się nad warunkami wstępnymi badania, które mogą wpłynąć na jego wynik. Trzeba uwzględnić, w jakim miejscu odbędzie się spotkanie z dzieckiem, czy jest to jego dom rodzinny, przedszkole, a może inne miejsce, w którym czuje się bezpiecznie i zna otoczenie. W sytuacji, kiedy badanie odbywa się w nowym miejscu, niezwykle ważna będzie osoba znana dziecku, która zapewni mu poczucie bezpieczeństwa. Nowa osoba, nieznana badanemu może przyczynić się do prezentowania wycofanej postawy i dziecko nie zaprezentuje w pełni swoich umiejętności językowych. Pomieszczenie, w którym odbywa się rozmowa powinno być przyjazne. Nie powinno być dystraktorów, a nawet osób, które będą rozpraszać uwagę. Przed spotkaniem warto porozmawiać z opiekunami, którzy mogą dostarczyć informacji na temat zdrowia, samopoczucia, rytmu dnia lub zainteresowań dziecka. Kiedy dziecko jest śpiące czy głodne, będzie poirytowane, rozdrażnione, niechętnie do współpracy. Wiedza o zainteresowaniach ułatwi pierwszy kontakt i pozwoli zaprezentować atrakcyjny i przyjazny materiał zadaniowy. Nawiązanie pozytywnej relacji znacząco poprawi przebieg całego spotkania. Przeprowadzenie wywiadu z rodzicami nie zawsze jest możliwe i nie stanowi warunku koniecznego do zebrania próbki wypowiedzi.

Materiał językowy poddany analizie nie powinien być jedynie przypadkową rozmową, należy w taki sposób opracować przebieg spotkania, aby zgromadzona wypowiedź umożliwiła w pełni analizę z zakresu umiejętności artykulacyjnych, słownikowych i gramatycznych.

Interpretując materiał badawczy zebrany przez studentów logopedii<sup>2</sup>, zauważa się, że trudne jest opracowanie jednego planu, który byłby dobry dla wszystkich dzieci. Dlatego przygotowując się do spotkania z dzieckiem, trzeba zaprojektować różne narzędzia i niejako elastycznie manipulować nimi, oceniając reakcję i poziom współpracy badanego. Dziecko nie może się czuć odpytywane i sprawdzane, dlatego też zaproponowanie wspólnego oglądania obrazków, książeczek, zainicjowanie wspólnej zabawy tematycznej pozwala w sposób niejawni zaobserwować umiejętności językowe. Bardzo cenne są także spontaniczne wypowiedzi dziecka, które stanowią reprezentację rzeczywistego stanu opanowania poziomu języka. Jeśli nie pojawią się podczas spotkania, mogą zostać nagrane przez rodziców lub opiekunów. Badanie rzadko udaje się przeprowadzić na podstawie tylko jednego spotkania, są dzieci, które potrzebują więcej czasu na zbudowanie relacji i współpracę z drugą osobą. Trudność może być po stronie badającego<sup>3</sup>, który dopiero zdobywa doświadczenie, czasami czuje się niepewnie, uczy się dostosować sposób rozmowy do poziomu dziecka. Po pierwszym

---

<sup>2</sup> Badania przesiewowe prowadzone przez studentów logopedii Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 2020–2024 w ramach kursu *Analiza językowa wypowiedzi dziecka*.

<sup>3</sup> W opracowaniu osobą przeprowadzającą badanie jest student, który często nie ma jeszcze doświadczenia w pracy z dziećmi.

spotkaniu można dokonać wstępnej analizy zebranego materiału zadaniowego, zobaczyć, których sfer języka nie udało się poddać ocenie i tak zaprogramować drugą lub kolejną wizytę, aby przekonać się, czy na przykład brak użycia pewnych struktur gramatycznych wynika z nieumiejętności ich stosowania, czy sytuacji, która nie pozwoliła na ich użycie.

Podczas spotkań wymagana jest rejestracja dźwięku, co ułatwia spisanie wypowiedzi, szczególnie w sytuacji tych dłuższych, spontanicznych. Zarębina podkreśla, że samo nagranie nie wystarczy, „obserwacja bezpośrednia umożliwi również powtórzenie wątpliwej artykulacji oraz wspomoczenie percepcji słuchowej wzrokową” (Zarębina, 1980, s. 5). Popatrzenie na sposób ułożenia aparatu artykulacyjnego ułatwia analizę realizowanych głosek, co zostało potwierdzone eksperymentem McGurka i MacDonalda z University of Surrey w Guildford w Wielkiej Brytanii (Kabała, 2020).

Przygotowując narzędzia do przeprowadzenia rozmowy z dzieckiem, można wykorzystać obrazek sytuacyjny, historyjkę obrazkową lub zabawę tematyczną. Wskazane jest, żeby obrazek zawierał treści, które pozwolą użyć słownictwa z różnych pól semantycznych, opisać cechy przedmiotów lub postaci, a także szereg czynności przez nie wykonywanych. Analiza wypowiedzi obejmuje również podsystem fonetyczno-fonologiczny, dlatego obiekty znajdujące się na ilustracji powinny być dobrane w sposób umożliwiający realizację wszystkich głosek w zmieniających się pozycjach w wyrazach. Mając na uwadze, że przesiewowe badanie dotyczy dzieci normatywnie rozwijających się, szczegółowość ilustracji powinna być dostosowana do wieku badanego dziecka. Ciekawą propozycję stanowią obrazki zaprojektowane przez Kabałę (2020), która przeprowadzała badania dotyczące rozwoju systemu fonetyczno-fonologicznego dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka zwraca uwagę, że nietypowe i zaskakujące sytuacje prezentowane na ilustracjach mogą być dla dzieci szczególnie interesujące, „momentami wręcz zabawne, a w konsekwencji pobudzające wyobraźnię i stymulujące spontaniczne wypowiedzi słowne” (Kabała, 2020, s. 93).

Historyjka obrazkowa (liczba elementów dostosowana do wieku dziecka) w relacji czasowej lub przyczynowo-skutkowej stanowi narzędzie mobilizujące do zbudowania narracji, użycia określeń czasu i następstwa wydarzeń. Historyjki wymagają opisywania relacji oraz wnioskowania.

Kolejną propozycją narzędzia do badania jest zabawa tematyczna. Odpowiednio zainicjowana i poprowadzona pozwoli na zaobserwowanie wszystkich podsystemów języka: sposobu artykulacji, użycia fleksji, zasobu słownikowego oraz rodzajów wypowiedzi. Wykorzystanie zabawy tematycznej nie jest przypadkowe, ale wynika z wiedzy o współzależności i równoczesności występowania pomiędzy etapami rozwoju mowy oraz zabawy (Cieszyńska, Korendo, 2007). Zachęcenie dzieci do odgrywania fabularyzowanych scenek pozwala sprowokować wiele sytuacji, a tym samym zachowań językowych. Zabawę – podobnie jak ilustrację – trzeba dostosować do wieku i zainteresowań. Nie sprawdzą się zabawy o zamkniętej konwencji, np. we fryzjera, lekarza, mechanika samochodowego. Uwzględniać tylko słownictwo charakterystyczne dla danej grupy tematycznej. Lepiej włączyć je jako jedną z części zabawy rozbudowanej. Zabawa musi być moderowana przez osobę dorosłą, która sprowokuje przejście do innego tematu.

Przykłady zabaw:

- dom – zabawa dla dzieci w każdym wieku. Fabuła może nawiązywać do codziennych czynności, jedzenia, spania, mycia, gotowania. Wśród działań trudniejszych znajdują się: zakupy, naprawa samochodu, wycieczka do zoo lub weterynarza;
- farma/zoo – zabawa dla dzieci starszych, opisująca działania zwierząt, ich wygląd, miejsce, w którym żyją, stan zdrowia oraz opiekę nad nimi, majsterkowanie czy świat przyrody.

Podczas rozmowy z dzieckiem należy ograniczyć liczbę pytań zamkniętych (np. *Czy dziewczynka ma brudne ręce? Jakiego koloru jest piłka?*), uzyskany wynik będzie sugerował, że dziecko posługuje się równoważnikami zdań, co może wskazywać, że nie rozwija w sposób prawidłowy systemu składniowego. Wymaga to bardzo świadomego użycia języka przez badającego. Często niezbędne jest umieszczenie opisu kontekstu lub konsytuacji dla lepszego zrozumienia wypowiedzi dziecka<sup>4</sup>. Przebiegiem rozmowy należy tak kierować, żeby wywołać oczekiwane rozwojowo formy paradygmatu deklinacyjnego i koniugacyjnego, czy występują już w języku dziecka, czy jeszcze nie (przykłady: *Dla kogo gotujesz obiad? Z kim idziesz do sklepu? Komu zepsuł się samochód? Kogo zaprosisz na urodziny? Co zrobiła mama? Jakie plany mają zwierzęta?*).

Nie zawsze opracowane wcześniej narzędzia badawcze uda się w pełni wykorzystać. Dziecko może narzucać własny przebieg spotkania, np. zamiast obrazków czy historyjki będzie chciało opowiadać swoją ulubioną książeczkę. Przystając na propozycję dziecka, musimy być świadomi, że odwoła się ono do znanego, wielokrotnie przećwiczonego materiału językowego, co w kontekście przeprowadzanej analizy wydaje się mniej korzystne, może bowiem prowadzić do zafałszowania wyniku. Natomiast całkowite odrzucenie inicjatywy dziecka negatywnie wpłynie na kontakt badany – badający, a zatem trzeba wykazać się wyczuciem i elastycznością.

## Porządek opisu

Zebrana próbka wypowiedzi pozwala zbudować odniesienie do normy w zakresie sprawności artykulacyjnych, kompetencji leksykalnych i gramatycznych dziecka, choć oczywiście nie ujmuje pełnego zakresu słownika i konstrukcji gramatycznych.

Każda analiza powinna rozpoczynać się prezentacją podstawowych informacji o dziecku: imię, wiek, miejsce zamieszkania (wioska, miasteczko, miasto), miejsce badania. Dalej należy zamieścić zapis przeprowadzonej rozmowy z dzieckiem, obligatoryjny jest zapis fonetyczny wypowiedzi dziecka, a ortograficzny osoby dorosłej. Szczegółowej analizy oraz odniesienia do normy rozwojowej wymaga każdy z podsystemów języka. W zależności od wieku dziecka poszczególne podsystemy językowe będą w różnym stopniu opisane, co wynika z etapowości nabywania funkcji.

<sup>4</sup> „Zakłada się, że między strukturą składniową tekstu mówionego i pisanego zachodzą różnice. Przyczynę istotną owych różnic widzi się w roli kontekstu, a raczej w odmienności roli i typu kontekstu towarzyszącego wypowiedzi ustnej i pisanej. Upraszczając, twierdzi się, że otoczenie relewantne dla struktury tekstu pisanego to kontekst słowny, podczas gdy otoczenie tekstu mówionego to i kontekst, i sytuacja” (Pisarkowa, 1978, s. 7).

## Schemat analizy

### Podsystem fonetyczno-fonologiczny

Badanie sprawności artykulacyjnych dziecka.

Zwracamy uwagę na:

1. Głoski obecne w mowie dziecka
  - a) samogłoski ustne;
  - b) samogłoski nosowe [ɔ], [ɛ] i sposób ich artykulacji:
    - w śródgłosie: przed spółgłoskami szczelinowymi, przed spółgłoskami zwartymi (zwarto-wybuchowymi, zwarto-szczelinowymi), przed spółgłoskami sonornymi [l], [ɹ];
    - w wygłosie;
  - c) półsamogłoski;
  - d) spółgłoski: w tabelarycznym porządkowaniu zachowujemy kolejność ich pojawiania się w toku rozwoju mowy (Kabała, 2020), sprawdzamy występowanie w różnych pozycjach w wyrazie.
2. Różne zjawiska fonetyczne typowe dla rozwoju mowy na poszczególnych etapach: paradygmatyczne (substytucje, elizje, deformacje) i syntagmatyczne (redukcje, w tym uproszczenia grup spółgłoskowych, epentezy, upodobnienia, metatezy, zmiany kombinowane) (Kania, 1982).

Formułujemy wnioski (synteza, odniesienie do normy rozwojowej).

### Podsystem leksykalno-semantyczny

Badanie kompetencji leksykalnej i semantycznej dziecka.

Zwracamy uwagę na:

1. Zásób słownictwa, z uwzględnieniem części mowy, aspektu jakościowego i ilościowego:
  - **rzeczowniki** – pola semantyczne w obrębie rzeczowników (domeny od słownictwa konkretnego do abstrakcyjnego): nazwy osób z najbliższego otoczenia, nazwy zwierząt, nazwy pokarmów, nazwy zabawek, nazwy części ciała, nazwy ubrań, wyposażenie domu, świat poza domem, nazwy stanów psychicznych i fizycznych oraz związanych z nimi okoliczności, nazwy zjawisk i stanów przyrody, nazwy zawodów, przetworów i materiałów, pojęcia i nazwy geograficzne, pojęcia abstrakcyjne (Zarębina, 1965, 1994; Cieszyńska, Korendo, 2007);
  - **czasowniki** – pola semantyczne w obrębie czasowników: nazywanie codziennych czynności dziecka (zabawa, spożywanie posiłków, ruch, itp.), wypowiedzenia regulujące zachowania społeczne (*pa-pa*), inne;
  - **przymiotniki** – typy semantyczne przymiotników: przymiotniki ogólnie wartościujące (*be, cacy*), przymiotniki określające cechy sensoryczne (wielkość, barwa, kształt, zapach), przymiotniki nazywające stany, przymiotniki wyrażające oceny funkcjonalne, oceny psychologiczne, przymiotniki określające cechy pośrednie (takie jak własność czy przynależność) oraz cechy strukturalne (*blaszany*) (Przetacznik-Gierowska, 1994);

- **zaimki** – typy zaimków wyodrębniane ze względu na kryterium semantyczno-funkcjonalne: zaimki osobowe, zwrotne, dzierżawcze, wskazujące, pytające, względne, nieokreślone, przeczące, upowszechniające;
- **przysłówki** – przysłówki określające cechę, czynność, stan;
- **przyimki** – przyimki oznaczające relacje przestrzenne, czasowe, przyczynowe; w rozwoju zaznacza się przejście od przyimków oznaczających relacje konkretne (głównie przestrzenne) do oznaczających stosunki logiczne (Kielar-Turska, 2012);
- **spójniki** – w rozwoju zaznacza się przejście od spójników parataktycznych, oznaczających współrzędność, do hipotaktycznych, oznaczających różnego rodzaju zależności;
- **liczebniki** – liczebniki główne, porządkowe, zbiorowe, ułamkowe, nieokreślone, mnożne, wielorakie;
- **partykuły** – partykuły przeczące, twierdzące, wzmacniające, pytające, inne;
- **wykrzykniki** – wykrzykniki emocyjne (wyrażające silne stany emocjonalne, uczucia), wykrzykniki apelatywne, wykrzykniki onomatopieczne;

Udział procentowy występowania poszczególnych części mowy w wypowiedziach dziecka powinien zostać zobrazowany w formie wykresu.

2. Rozumienie znaczeń stosowanych słów i adekwatność ich użycia.

3. Długość wyrazów: wyrazy jednosylabowe, dwusylabowe itd.

Formułujemy wnioski (synteza, odniesienie do normy rozwojowej).

### Podsystem morfologiczny

Badanie kompetencji słowotwórczych i fleksyjnych dziecka, czyli opanowywania przez dziecko reguł morfologicznych.

### Słowotwórstwo

Zwracamy uwagę na analogiczne formy i formacje słowotwórcze, czyli dziecięce neologizmy słowotwórcze<sup>5</sup> oraz sposoby ich tworzenia:

1. Nowe wyrazy – formacje słowotwórcze – utworzone według wzorów istniejących w języku (np. *zaświecać*, *zgaśać* 'kontakt elektryczny').
2. Formacje nieregularne powstałe na drodze kontaminacji (np. *dlaćemu* 'dlaczego' + 'czemu') oraz adideacji (np. *rux'lica* 'ulica, bo ruchliwa') (Chmura-Klekotowa, 1971).

Formułujemy wnioski (synteza, odniesienie do normy rozwojowej).

<sup>5</sup> Kreacja słowotwórcza to ważny etap nabywania kompetencji językowej na poziomie leksykalnym (Milewska, Lica, 2021). Obecne w wypowiedziach dzieci neologizmy wskazują na „umiejętność wyyskiwania wcześniej opanowanych wzorów budowy wyrazów dla tworzenia nowych formacji słowotwórczych, dążenie do wzbogacania repertuaru środków językowych” (Porayski-Pomsta, 1996; zob. też Kaczmar, 2023).

## **Fleksja**

Zwracamy uwagę na:

1. Podsystem deklinacyjny, podsystem koniugacyjny.
2. Kategorie fleksyjne poszczególnych części mowy; kategorie: a) przypadku, b) liczby, c) rodzaju, d) czasu, e) osoby, f) trybu, h) aspektu, i) stopnia (Strutyński, 2002).
3. Analogiczne formy fleksyjne w wypowiedziach dziecka: w obrębie deklinacji, w obrębie koniugacji.

Formułujemy wnioski (synteza, odniesienie do normy rozwojowej).

## **Podsystem składniowy**

Badanie kompetencji składniowych, czyli łączenia wyrazów w jednostki językowe wyższego rzędu.

Zwracamy uwagę na:

1. Typy wypowiedzi i ich frekwencję:
  - a) zlepki dwuwyrzowe, agramatyczne (np. *mama haɯ-haɯ* 'mamo, popatrz jaki piesek', *ne ma kwa-kwa*, *ne am* 'nie jestem głodny', *mama ić*, *p'isa tatu* 'tatuś pisze', *tatuśa lank'i* 'do taty na kolana') (Kielar-Turska, 2012, Kuszak, 2014);
  - b) zdania pojedyncze:
    - proste,
    - rozwinięte – dopełnieniem, okolicznikiem (miejsca, czasu, przyczyny, celu, sposobu, warunku, przyzwolenia, stopnia i miary), przydawką;
  - c) zdania złożone współrzędnie (parataktyczne):
    - łączne, przeciwstawne, wynikowe, rozłączne,
    - połączone spójnikowo, połączone bezspójnikowo;
  - d) zdania złożone podrzędnie (hipotaktyczne):
    - zdanie złożone z podrzędnym okolicznikowym (przyczyny, miejsca, czasu, celu, sposobu, inne), dopełnieniowym, przydawkowym, orzecznikowym, podmiotowym;
    - połączone spójnikowo, bezspójnikowo, połączone zaimkiem względnym;
  - e) zdania wielokrotnie złożone;
  - f) równoważniki zdań;
  - g) osobliwe konstrukcje składniowe: wypowiedzenia eliptyczne.
2. Typy orzeczeń:
  - a) orzeczenie czasownikowe (słowne), słowno-imienne, modalne, orzeczenie wyrażone związkami frazeologicznymi,
  - b) swoiste formy orzeczeń w języku mówionym: orzeczenie onomatopeiczne, zaimkowe, kompozycjonalne (Bartmiński, 1978),
  - c) orzeczenie eliptyczne.
3. Sposoby wyrażania podmiotu:
  - a) podmiot gramatyczny, podmiot logiczny;
  - b) podmiot oznaczony, konotowany, domyślny;



- c) podmiot szeregowy, towarzyszący, podmiot wyrażony nierozdzielalnym skupieniem wyrazowym;
- d) podmiot zerowy.

4. Rodzaje znaczeniowe zdań: oznajmujące, rozkazujące / żądające, pytające. Formułujemy wnioski (synteza, odniesienie do normy rozwojowej).

### Analiza wypowiedzi dziecka – przykład

Marianna (2 lata i 2 miesiące)

Analizowane fragmenty zostały wybrane z dłuższej swobodnej oraz kierowanej (opis obrazka, zabawa tematyczna) rozmowy z dzieckiem<sup>6</sup>. Niewielka próbka analizy obrazuje jedynie pewne aspekty całego opisu, ma za zadanie wskazać sposób interpretacji zaobserwowanych w wypowiedzi językowych faktów.

J: Popatrz, co ci przyniosłam. Możemy się pobawić.

M: **[baŋ'k'i!]**

[...]

J: A umiesz dmuchać takie bańki?

M: **[tak| um'jem]**

J: No to dmuchaj.

M: **[uoo!| pats| leći!| gże leći baŋ'ka?]**

J: Leci tam do mamy.

M: **[maña puśca| uap!]**

J: To może teraz ja ci puszczyć, a ty będziesz łapała?

M: **[pyk| pyk| żłob'iuam pyk]**

J: Zrobimy jeszcze.

M: **[mama pats]**

P: O, będziesz dmuchać bańki? Ślicznie! Brawo! Jak świecek na torcie!

M: **[kulke daĵ || mańi daĵ kulke!| mańi daĵ kulke!]**

Dziewczynka bardzo zainteresowała się labiryntem z kulką, który znajdował się w zakrętkę od pojemnika z bańkami.

[...]

J: Chcesz jeszcze podmuchać?

M: **[ńe| ńexcem]**

[...]

M: **[o jeść iuś tutaj śimek| on jeże mńe żav'ieść| śimek|śimek!]**

D: Nie Szymek, tylko dziadziu.

M: **[żażu]**

[...]

Dziewczynka pokazuje mi dmuchaną żyrafę, którą przywiozła z zoo.

M: **[żilafa]**

<sup>6</sup> Materiał językowy został zebrany przez studentkę drugiego roku logopedii UKEN w Krakowie, Julię Antosz, w ramach kursu *Analiza językowa wypowiedzi dziecka*.

J: A w zoo była taka żyrafa?

M: **[tak]**

[...]

J: Ta żyrafka piszczy. Ja też byłam w zoo i widziałam żyrafy, słonie i pingwiny.

M: **[fśiśtko v'izauaś?]**

J: Tak, całe zoo widziałam. A ty też?

M: **[tak]**

J: I co najbardziej ci się podobało w tym zoo?

M: **[maupy!]**

J: A jakie małpy? Takie małe czy takie duże?

M: **[maue|| p'inauy še]**

J: A pokaż, jak się wspinały te małpki.

M: **[pokaše cí|| xop|| tak p'inauy še maupk'i]**

J: I co te małpki jeszcze robiły oprócz wspinania? Może coś jadły?

M: **[jady śadaŋko i xuśauy še|| xuśu | xuśu| tak xuśauy še maupk'i]**

J: Na ogonkach czy na rączkach?

M: **[na lońckax]**

[...]

M: **[okulaly]**

J: Założymy misiowi okularki?

M: **[tak]**

J: A które? Te białe czy te czarne?

M: **[ćalne]**

J: A białe komu damy?

M: **[mamuśov'i i tatuśov'i||]**

[...]

Dziewczynka zainteresowała się rowerami stojącymi w ogrodzie.

M: **[to jeśt coća]**

J: To jest rower cioci, tak? A ten jest czyj?

M: **[mañi|| tśimaj || xoć| v'iatlačk'jem pobav'imy še|| v'iatlačk'jem pobav'imy še||]**

[...]

M: **[xamak|| maña iže xuśu a ty z ŋo || maña iže xuśu i ty teś|| poćitamy]**

J: Dobrze pójdziemy.

M: **[na polko| ižemy na polko!]**

J: Dobrze, ubieraj butki i pójdziemy. Pomóc ci?

M: **[ñe| maña sama|| ñe žaua]**

J: Dobrze, to poprawię, już działa.

M: **[ižemy na polko|| ućekam]**

P: Ale przed kim ty uciekasz?

M: **[ućekam|| lob'i klap klap klap klap]**

P: Tłumaczysz cioci, dlaczego klapki się nazywają klapki, tak?

M: **[tak|| tak lob'io klapk'i|| klap klap klap klap]**

[...]

M: **[maña xcem p'ić]**

J: A co pijesz? Wodę czy soczek?

M: **[soćek]**

J: A jaki soczek pijesz? Jabłkowy, pomarańczowy?

M: **[mal'ij'k'i]**

[...]

M: **[damy m'isov'i]**

J: Tak, możesz nakarmić misia.

M: **[m'iso nie lub'i]**

J: To ugotujmy coś, co miś lubi, dobra?

M: **[i ięście las]**

### Podsystem fonetyczno-fonologiczny (wybrane aspekty schematu)<sup>7</sup>

Realizacja samogłoski nosowej [ɛ]

a) w wygłosie wyrazu

- [xcem], [idem] – samogłoska nosowa [ɛ] w pozycji wygłosowej uległa rozszczepieniu i artykułowana jest jako grupa głosek składająca się z samogłoski ustnej [e] i spółgłoski nosowej [m]. Jest to realizacja niezgodna z obowiązującą normą ortofoniczną<sup>8</sup>;
- [kulke], [še], [ploše] – samogłoska nosowa [ɛ] w pozycji wygłosowej artykułowana jest jako samogłoska ustna [e]. Realizacja zgodna z obowiązującą normą ortofoniczną;

b) w śródgłosie

- [žer'k'i] – samogłoska nosowa [ɛ] w pozycji przed spółgłoską [k'] (zwartow-ybuchowa, tylnojęzykowa, zmiękczone), artykułowana jest z nosowością konsonantyczną jako grupa głosek składająca się z samogłoski ustnej [e] i spółgłoski nosowej o takim samym miejscu artykulacji jak następna głoska [ŋ']. Wymowa zgodna z obowiązującą normą ortofoniczną.

Realizacja spółgłosek

a) szereg ciszący – występuje realizacja wszystkich głosek:

[šadaŋko], [xušaŋy], [žilafa], [ięžeś], [čoća], [maćek], [xoć];

b) szereg syczący – zaczynają się pojawiać głoski s, z, c, ʒ:

[cytlyna], [sama], [ńeb'jesko], [las], [zobaćić], [co], [xcem], [ięzeńe].

W wypowiedzi dziecka brak przykładów realizacji głosek szeregu szumiącego.

[...]

Zjawiska językowe:

a) substytucje w obrębie trzech szeregów (ciszącego, syczącego i szumiącego):

w nagłosie: z:ž [žlob'ijam], š:ś [šukam], c:ć [čo], ʒ:ž [žilafa];

<sup>7</sup> Słownictwo odnosi się do całej spisanej rozmowy z dzieckiem, nie tylko do przedstawionego fragmentu.

<sup>8</sup> Problem z pogranicza ortoepii i fleksji. Sposób realizacji może być rozpatrywany dwójako: w podsystemie fonetyczno-fonologicznym jako wynik złego wzorca realizacji lub w podsystemie morfologicznym analogicznie do wyrazu – *umiem*. Trudno wskazać jednoznaczną interpretację.

w śródgłosie: š:ś/č:ć [ięście], š:ś/ č:ć [puśca], s:ś [ięst], z:ż/ ž:ż /ž:ż [źięźźalnię];  
w wygłosie: š:s [pats], š:ś [iuś];

b) uproszczenia grupy spółgłoskowej: [śadaŋko], [xopak], [p'inauy], [ośiñiu], [iady].  
[...]

#### Wnioski:

Dziewczynka wypowiada wszystkie samogłoski ustne niezależnie od ich pozycji w wyrazie. Realizuje głoski odpowiadające spółgłoskom zgodnie z normą wiekową. Nie występują jeszcze głoski dźwiękowe szeregu szumiącego oraz głoska [r], co jest zjawiskiem normatywnym. Półsamogłoski [i̯] oraz [u̯] są realizowane prawidłowo w każdej pozycji w wyrazie. Samogłoska [ɔ] w pozycji wygłosowej realizowana jest zgodnie z normą ortofoniczną, natomiast wymowa samogłoski nosowej [ɛ̃] nadal się kształtuje. Widoczne substytucje w obrębie trzech szeregów (ciszącego, syczącego i szumiącego) są zjawiskiem normatywnym, dziewczynka zastępuje głoski trudniejsze łatwiejszymi, już będącymi w artykulacji. Substytucje są nieregularne, czyli głoski dźwiękowe mogą być substytuowane głoskami ciszącymi lub syczącymi. Pomimo występujących głošek syczących nadal słyszalne są substytucje przez ciszące, co wynika z utrwalonych wzorców realizacji. Z czasem substytucja ta powinna ulec samoistnemu wycofaniu. W mowie dziecka obserwuje się uproszczenia grup spółgłoskowych w nagłosie i śródgłosie wyrazu, co również jest normatywne dla tego wieku.

#### Podsystem semantyczno-leksykalny (wybrane aspekty schematu)

Długość wyrazów (liczba sylab)<sup>9</sup>:

- wyrazy jednosylabowe: już, też, łap,
- wyrazy dwusylabowe: małe, soczek, ciasto,
- wyrazy trzysylabowe: cytryna, koszulka, żyrafa,
- wyrazy czterosylabowe: piaskownicy, okulary, osiołkowi.

Pola semantyczne występujące u dziewczynki w obrębie rzeczownika: nazwy członków rodziny, zwierząt, dotyczące jedzenia i picia, przedmioty codziennego użytku, nazwy zabawek i postaci z bajek, plac zabaw.

[...]

#### Wnioski:

Dziewczynka używa odmiennych i nieodmiennych części mowy. Potrafi posługiwać się nawet czterosylabowymi wyrazami. Rozumie i prawidłowo stosuje słownictwo z pól semantycznych dotyczących najbliższego otoczenia. Rozumie pytania i sama je zadaje, oczekując odpowiedzi. Rozwój podsystemu semantyczno-leksykalnego przebiega prawidłowo.

<sup>9</sup> Zaprezentowane słownictwo odnosi się do całej spisanej rozmowy z dzieckiem, nie tylko do przedstawionego fragmentu. Z uwagi na szczupłość miejsca w analizie nie wyszczególniono wszystkich części mowy i nie przedstawiono ich frekwencyjnego ujęcia (wykres); te elementy prezentacji wydają się czytelne do zrealizowania.

Podsystem morfologiczny – fleksja (wybrane aspekty schematu)<sup>10</sup>**Rzeczownik**

## Przegląd kategorii fleksyjnych

Przypadek	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
<b>Mianownik</b>	[ban'ka], [ [sul], [żilafa], [xamak], [kośulka], [xopak], [cytryna], [m'is], [m'iso], [šlek], [janek], [maček], *[žazu] W. w funkcji M.	[ban'k'i], [mau py], [mau pk'i] [klapk'i], [okulaly]
<b>Dopełniacz</b>	[p'ieska], [žezžalni], [iasa]	[bućikuf], [p'ieskuf ]
<b>Celownik</b>	[tatušov'i], [m'isov'i], [ošov kov'i], [šlekov'i]	-----
<b>Biernik</b>	[kulke], [šadaŋko], [p'iu ke], [často], [soček], [m'ieško], [žezžalnie], [šleka]	[ban'k'i], [k'atk'i], [žeci]
<b>Narzędnik</b>	[v'iatrač'k'em], [xu općik'em]	-----
<b>Miejscownik</b>	[p'askovnicy]	[lońćakx]
<b>Wołacz</b>	----- *[mama], [maček] M. w funkcji W.	-----

## Wnioski:

Dziewczynka stosuje w wypowiedziach różnorodne rzeczownikowe formy fleksyjne liczby pojedynczej (M., D., C., B., N., Msc.) i mnogiej (M., D., B., Msc.); przeważa mianownik i biernik, co jest zgodne z normą rozwojową. W rozmowie dziewczynka nie miała okazji, by wykazać się sprawnością posługiwania się formami narzędnika i celownika liczby mnogiej (celownik ma w polszczyźnie bardzo niską frekwencję); opanowanie tej umiejętności warto sprawdzić przy następnym spotkaniu. Brak również klasycznych form wołacza; w języku dziecka obecne są jednak takie wypowiedzenia, w których wołacz liczby pojedynczej zastąpiono formą mianownika przejmującego jednocześnie jego funkcję zwracania się do kogoś, apelowania, np. [mama|pats], [mama|da] m'i šleka, [mama| šukaj šleka], [maček gže iežeš?]. W języku mówionym, w sytuacjach familiarnych, koleżeńskich używanie takich form mianownikowych w funkcji wołacza jest dopuszczalne. W wypowiedziach dziecka wskazane formy są oczywiście efektem przejmowania wzorców mowy otoczenia; podobnie jak to ma miejsce w przypadku rzeczownika [žazu] – tu z kolei forma wołacza została użyta w funkcji mianownika. Umiejętności dziewczynki w zakresie fleksji rzeczownika ciągle się jeszcze kształtują. Świadectwem trwania owego procesu są między innymi wahania w zakresie np. formy dopełniacza liczby pojedynczej: [to iešt čoča] zamiast *To jest cioci* (rower), a także tworzenie analogicznych form fleksyjnych w obrębie celownika liczby pojedynczej: *A białe (okulary) komu damy?* – [mamušov'i i tatušov'i]. Celownik to przypadek trudny do opanowania w ontogenezie, co wynika z rzadkości jego pojawiania się w wypowiedziach. Rozwój podsystemu morfologicznego w obrębie fleksji rzeczownika przebiega prawidłowo.

<sup>10</sup> Jako przykład do analizy został wybrany rzeczownik i czasownik – frekwencyjnie najczęściej występujące części mowy.

**Czasownik**

Przegląd kategorii fleksyjnych

a) **osoba i liczba**

liczba pojedyncza

1. os. [um'iem], [ućekam], [ńexcem], [źlob'iuam], [pokaże]

\*formy 3. osoby l. poj. użyte w znaczeniu 1. osoby: [maña puśca], [maña iże xuśu]

2. os. [v'iżauaş]

3. os. [leći], [iěšt], [iěże], [ńeżaąa], [lob'i], [ńelub'i]

liczba mnoga

1. os. [pobav'imy še], [poćitamy], [iżemy], [damy]

2. os.-----

3. os. [p'inauy še], [iady], [xuśauy še], [lob'io]

b) **czas**

czas teraźniejszy, np. [ućekam], [ńeżaąa], [leći], [lob'i],

czas przeszły: **rodzaj** żeński, np. [źlob'iuam], [v'iżauaş],**rodzaj** niemęskoosobowy, np. [iady], [xuśauy še],

czas przyszły, np. [pokaże], [pobav'imy še], [poćitamy], [damy],

c) **tryb**

tryb orzekający, np. [um'iem], [ućekam], [leći], [iady], [xuśauy še],

tryb rozkazujący: [pats], [uap], [dai], [tśimaj] [xoć],

tryb przypuszczający: -----

d) **strona**

strona czynna, np. [um'iem], [ućekam], [iady], [lob'io],

strona zwrotna: [p'inauy še], [xuśauy še], [pobav'imy še],

strona bierna: -----

## Wnioski:

W mowie dziecka obecne są formy koniugacyjne, które świadczą o dystynkcji osób, czasów, częściowo trybów i stron. Brak form trybu przypuszczającego i strony biernej pozostaje w zgodzie z normą rozwojową – w ontogenezie formy te pojawiają się znacznie później. W rozmowie dziewczynka nie miała okazji, by wykazać się znajomością form 2. osoby liczby mnogiej czasownika; opanowanie tej umiejętności trzeba sprawdzić przy następnym spotkaniu. Dziewczynka posługuje się już formami 1. osoby czasowników w czasie teraźniejszym: [um'iem], [ućekam], przeszłym: [źlob'iuam], przyszłym: [pokaże]. Obok nich utrzymują się jeszcze formy 3. osoby występujące w znaczeniu 1. osoby trybu orzekającego, używane przez dziewczynkę w konstrukcjach z jej imieniem: [maña xcem pić], [maña puśca] uap!, [maña iże xuśu]. Podobnie też w innych sytuacjach dziewczynka, mówiąc o sobie, używa swojego imienia: [maña sama], [mañi dai kulke]; ten fakt wiąże się z niewypracowaną jeszcze przez dziecko umiejętnością posługiwania się formami odmiany zaimka osobowego (rzeczownego) „ja”. Zgodnie z normą wskazane wyżej konstrukcje mogą utrzymywać się w języku do trzecich urodzin. Rozwój podsystemu morfologicznego w obrębie fleksji czasownika przebiega prawidłowo.

Podsystem składniowy (wybrane aspekty schematu)

## Typy wypowiedzeń:

- zdania pojedyncze proste, np. [m'is'o ne lub'i], [ma'na xcem pi'c], [um'jem], [ne xcem], [ucekam], [p'inauy se],
- zdania pojedyncze rozwinięte:
  - dopełnieniem, np. [v'iatla'ck'iem pobav'imy se], [damy m'isov'i], [poka'seci], [zlob'iyam pyk], [f'sistko v'iz'auas?],
  - dwoma dopełnieniami, np. [ma'ni dai kulke!],
  - dopełnieniem i okolicznikiem celu, np. [on i'eze m'ne zav'iesc],
  - okolicznikiem miejsca, np. [iz'em na polko!],
  - okolicznikiem sposobu, np. [tak p'inauy se maupk'i], [tak xusauy se maupk'i], [tak lob'io klapk'i],
  - okolicznikiem miejsca i okolicznikiem czasu, np. [o jest ju's tutaj simek],
- wypowiedzenie złożone współrzędnie łączne, spójnikowe: [iady sadan'ko i xusauy se],
- wypowiedzenia złożone współrzędnie łączne, spójnikowe, z elipsą orzeczenia w zdaniu składowym: [ma'na i'ze xusu a ty z no], [ma'na i'ze xusu i ty tes],
- wypowiedzenie złożone z podrzędnym okolicznikowym celu, bezspójnikowe: [xoc' v'iatla'ck'iem pobav'imy se],
- wypowiedzenie złożone z podrzędnym okolicznikowym przyczyny, bezspójnikowe: [pats] leci!],
- równoważniki zdań:
  - stosowane przez dziecko w sytuacji udzielania odpowiedzi na pytania zamknięte, np.
    - A w zoo była taka żyrafa? – [tak],
    - Założymy misiowi okulary? – [tak],
    - A co pijesz? Wodę czy soczek? – [so'cek],
  - będące świadectwem naturalnych zachowań językowych w sytuacji mowy dialogowej, kiedy to kontekst słowny wypowiedzi poprzedzającej i/lub otoczenie aktu mowy (konsytuacja) usuwają potrzebę wypowiedziania się pełnym zdaniem, np.
    - I co najbardziej ci się podobało w tym zoo? – [maupy!],
    - A białe (okulary) komu damy? – [mamu'ov'i i tatu'ov'i],
    - Popatrz, co ci przyniosłam. Możemy się pobawić. – [ban'k'i!].

[...]

## Rodzaje znaczeniowe zdań:

- zdania oznajmujące, np. [o jest ju's tutaj simek], [on i'eze m'ne zav'iesc],
- zdania rozkazujące, np. [pats], [uap!], [kulke dai], [t'simaj], [xoc'],
- zdania pytające, np. [g'ze leci ban'ka?], [f'sistko v'iz'auas?].

## Wnioski:

Dziewczynka sprawnie posługuje się zdaniami pojedynczymi prostymi, pojedynczymi rozwiniętymi, próbuje (mniej liczne przykłady) budować także wypowiedzenia złożone. Wielość typów konstrukcyjnych w obrębie zdań pojedynczych rozwiniętych,

a także wypowiedzeń złożonych (współrzędnie i podrzędnie) dowodzi, że dziewczynka dobrze radzi sobie z opanowywaniem podstawowych wzorców (schematów) składniowych; potrafi zbudować poprawne zdanie składające się nawet z pięciu wyrazów. Dość licznie obecne w wypowiedzi dziecka równoważniki zdań nie wynikają z braku językowej sprawności, lecz są świadectwem naturalnego uwikłania mowy dialogowej w konsytuację aktu mowy. Intencje, z jakimi dziecko buduje wypowiedzi, obrazują zdania orzekające, pytające, żądające, wykrzyknikowe, które pełnią podstawowe funkcje mowy: ekspresywną, impresywną i poznawczą. Rozwój podsystemu składniowego przebiega prawidłowo.

## Podsumowanie

Tak prowadzona analiza wymaga drobiazgowości oraz szczególności. Wartość merytoryczna opracowywanych zagadnień uzależniona jest od zgromadzonej próbki wypowiedzi oraz wiedzy językowej studenta. Samodzielnie interpretowane teksty pozwalają doświadczyć występujących w języku dziecka naturalnych zjawisk słowotwórczych, fleksyjnych, składniowych oraz zgromadzić przykłady, które zostaną odniesione do teorii. Przygotowane przez studentów swoiste studia przypadków mogą stanowić podstawę dalszych analiz porównawczych, ale realizowanych już w grupie, chociażby w zakresie stosowanego słownictwa w zależności od wieku i miejsca zamieszkania dziecka. Przykłady i wnioski z badań mogą być inspiracją do dyskusji na zajęciach oraz prowadzonych w przyszłości prac licencjackich i magisterskich.

## Bibliografia

- Bartmiński J. (1978). Swoiste formy orzeczeń w języku ustnym (orzeczenie onomatopieczne, kompozycyjne, zaimkowe, podwojone). W: T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)* (s. 159–175). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chmura-Klektowa M. (1971). Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci. *Prace Filologiczne*, 21, 99–235.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2008). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Grabias S. (2001). *Język w zachowaniach społecznych* (wyd. 2 poprawione). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kabała A. (2020). *Rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego u dzieci w wieku przedszkolnym (wybrane zagadnienia)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kaczmar K. (2023). Analogiczne formacje słowotwórcze w mowie dzieci 2–4 lat. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*, 7, 33–46.
- Kania J.T. (1982). Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy. W: J.T. Kania, *Szkice logopedyczne* (s. 9–25). Warszawa: WSIP.
- Kielar-Turska M. (2012). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15–64). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



- Kurcz I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 153–160.
- Kuszak K. (2014). Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki. *Studia Edukacyjne* nr 33, 45–67.
- Łuczyński E. (2010). Akwizycja gramatyki języka polskiego. *Psychologia Rozwojowa*, 15(1), 9–18.
- Łuczyński E. (2015). *Wiedza o języku polskim dla logopedów*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Milewska B., Lica A. (2021). *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pisarkowa K. (1978). Zdanie mówione a rola kontekstu. W: T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6–9 X 1975)* (s. 7–20). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Porayski-Pomsta J. (1994). *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Porayski-Pomsta J. (1996). *O tak zwanych błędach językowych dzieci*, <http://www.tkj.uw.edu.pl/art/o-tak-zwanych-bledach-jezykowych-dzieci> (dostęp: 17.09.2024).
- Przetacznik-Gierowska M. (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Strutyński J. (1997). *Gramatyka polska*, Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Zarębina M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Zarębina M. (1980). *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Zarębina M. (1994). *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*. Gdańsk: Glottispol.
- Żak-Święcicka M. (1993). *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.

