

Uniwersytet Rzeszowski. Kolegium Nauk Społecznych

MAGDALENA WASYLEWICZ, ANNA LENART

ORCID: 0000-0002-5180-3300; mwasylewicz@ur.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9501-5296; alenart@ur.edu.pl

*Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku
wczesnoszkolnym*

The Level of Development of Language Production and Comprehension in Early School
Age Children

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Wasylewicz, M., Lenart, A. (2021). Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(2), 9–27. DOI: 10.17951/j.2021.34.2.9-27.

ABSTRAKT

Celem prezentowanych badań była ocena poziomu rozwoju językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym w obszarze mowy czynnej i biernej. W tym celu przebadano 458 dzieci z pięciu podkarpackich szkół. Do badań wykorzystano moduł testu IDS Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat oraz podtesty Testu Rozwoju Językowego (TRJ). Założono, że płeć dziecka, miejsce zamieszkania oraz klasa, do której uczęszcza dziecko mogą wpływać na poziom rozwoju słownictwa czynnego i biernego. Rezultaty badań wskazują na stosunkowo dużą liczbę dzieci uzyskujących wyniki niskie, zarówno w odniesieniu do poziomu rozwoju mowy czynnej, jak i biernej, a także nieznacznie lepsze zdolności językowe dziewczynek w porównaniu do chłopców. Ponadto istnieje konieczność monitorowania poziomu rozwoju językowego dzieci także na późniejszych etapach edukacji w celu zidentyfikowania dzieci z trudnościami w tym obszarze oraz wdrożenia odpowiedniego wsparcia.

Słowa kluczowe: rozwój językowy; wiek wczesnoszkolny; mowa bierna; mowa czynna

WPROWADZENIE

Przebieg i dynamika rozwoju językowego dzieci są przedmiotem licznych badań z uwagi na wpływ tego procesu na późniejsze funkcjonowanie w różnych obszarach życia. Język definiuje się najogólniej jako system znaków i reguł posługiwania się nimi. Mowa natomiast to konkretne akty użycia tego systemu (Kurcz, 2005). Wyróżnia się dwie podstawowe funkcje języka: reprezentatywną oraz komunikacyjną (Kurcz, 2011). Chomsky (1965) wprowadził pojęcie kompetencji językowych, które zdefiniował jako utajoną wiedzę umysłową dotyczącą posługiwania się owym systemem. W odniesieniu do funkcji komunikacyjnej z kolei zostało rozwinięte pojęcie kompetencji komunikacyjnych, rozumianych jako umiejętność używania języka w sposób dostosowany do kontekstu sytuacyjnego i pozostałych użytkowników tego języka (Hymes, 1972). Ważna jest tu skuteczność komunikacji, czyli wyrażenie swoich intencji w sposób zrozumiały dla odbiorców. Analizie poddaje się wypowiedź i złożony z niej dyskurs. Podkreśla się, że kompetencja komunikacyjna uwarunkowana jest społecznie i kulturowo znacznie bardziej niż kompetencja językowa (Kurcz, 2011).

Na bazie tych koncepcji powstały różne teorie dotyczące sposobu nabywania i użycia języka. Zgodnie z teorią behawiorystyczną język jest zachowaniem wyuczonym, a dzieci nabywają go zgodnie z zasadą: bodziec – reakcja. Uczą się go poprzez warunkowanie instrumentalne, czyli wzmacnianie pożądanych, społecznie właściwych zachowań werbalnych (Skinner, 2013).

W koncepcji społecznego uczenia się i modelowania zachowań językowych Bandury (model społeczno-poznawczy) kładzie się nacisk na uczenie się przez naśladowanie, które jest jego najważniejszym rezultatem (Vasta, Haith, Miller, 2004).

Kolejną koncepcją pozwalającą na szersze ujmowanie procesu nabywania kompetencji językowej przez dziecko, z jednej strony podkreślającą kontekst społeczny, a z drugiej – wewnętrzny potencjał jednostki, jest koncepcja interakcyjna, której przedstawicielami są Wygotski, Schaffer i Bruner. Zdaniem Wygotskiego (2002, s. 106) w okresie wczesnego dzieciństwa dla dziecka „mowa pełni funkcję łącznika, stanowi rodzaj działalności związanej z innymi ludźmi”.

Rozpatrywanie indywidualnej mowy jako części dialogu, procesu współpracy czy kontaktowania się daje klucz do zrozumienia zmian zachodzących w jej obrębie (współpraca, dzieci z dorosłymi, czyli „nowicjuszy” z „ekspertami”). Istotny jest system wsparcia językowego (*language acquisition support system*, LASS), który polega na towarzyszeniu dziecku przez rodziców w jego wysiłkach opanowywania języka. Według Brunera (1983) wejście w sferę języka oznacza wejście w sferę dyskursu. Zupełnie inne stanowisko prezentuje Chomsky w tzw. modelu etologicznym (natywistycznym). Zgodnie z tą teorią dziecko nie uczy się języka przez naśladowanie, lecz przez wrodzony mechanizm aktywizacji mowy LAD (*language acquisition device*). Dzięki temu z usłyszanych wypowiedzi wylawia

reguły przyswajanego języka. W pierwszej kolejności wprowadza jego strukturę powierzchniową, a następnie przetwarza ją w wewnętrzne struktury głębokie (Smółka, 2004).

ROZWÓJ JĘZYKA DZIECKA W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Okresami, w których rozwój językowy dziecka dokonuje się najintensywniej, są średnie i późne dzieciństwo, tj. wiek do 10. roku życia (r.ż.). Dziecko w wieku przedszkolnym posiada zazwyczaj na tyle rozwinięte zdolności komunikacyjne, aby w sposób zrozumiały porozumiewać się z innymi, zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Na etapie wczesnego dzieciństwa opanowuje około 10 słów dziennie, natomiast zasób jego słownictwa czynnego szacuje się na około 2 tys. słów (dziecko pięcioletnie) oraz około 3–4,5 tys. słów (dziecko sześcioletnie). W tym wieku dziecko tworzy też neologizmy, wykorzystując zasady gramatyki języka ojczystego. Uczeń szkoły podstawowej przyswaja około 20 słów dziennie, a jego słownik czynny to już około 10–14 tys. słów (Clark, 1993; Kielar-Turska, 2010). W tym wieku mowa dzieci odzwierciedla ich działania. Dziecko jest w stanie opowiedzieć o stanach psychicznych i emocjonalnych drugiej osoby. Często skupia się w tych opowieściach na kontaktach międzyludzkich, ich oczekiwaniach czy emocjach, co wskazuje na związek rozwoju językowego ze sferą społeczno-emocjonalną, w tym z radzeniem sobie w trudnych emocjonalnie sytuacjach (Herndon, Bailey, Shewark, Denham, Bassett, 2013).

Opowiadania dzieci sześcioletnich zawierają już wyraźną kompozycję służącą przedstawianiu wydarzeń, akcji oraz jej tła. Między 7. a 10. r.ż. wzrasta intensywnie umiejętność posługiwania się dyskursem. Komunikacja jest coraz bardziej złożona pod względem wyrażania treści (semantyka), budowania zdań (syntaktyka), zasobu posiadanego słownictwa czy stylistyki budowanych zdań. Pozwala to dziecku na uczestniczenie w bardziej złożonych zadaniach, wymagających określenia celu i zaplanowania sposobu działania, pogodzenia pragnień różnych uczestników sytuacji czy podejmowania wspólnych działań (Kielar-Turska, 2014).

Opisując i badając rozwój językowy dzieci, przeważnie wyodrębnia się mowę czynną (związaną z produkcją słów, zdań) i mowę bierną (obejmującą szeroko pojęte rozumienie mowy) (Bornstein, Hendricks, 2012). Inne zbliżone określenia to: język ekspresyjny, czyli stopień, w jakim dzieci mogą używać słów i gestów niewerbalnych do skutecznego komunikowania się z innymi; język receptywny, czyli stopień, w jakim dzieci są w stanie zrozumieć słowa i niewerbalne wskazówki językowe prezentowane przez innych. Zarówno ekspresyjne, jak i receptywne umiejętności językowe często pojawiają się w takich kontekstach społecznych, jak interakcje rodzic – dziecko. Co ważne, jedno i drugie są potrzebne, aby zaangażować się w interakcje o pozytywnym charakterze.

Istnieją także różnice w podejściu do wyjaśniania przebiegu procesów produkcji czy rozumienia mowy, np. traktuje się je jako odrębne mechanizmy, o różnym podłożu neurologicznym (Bates, 1993). Liczne dane wskazują jednak, że te dwa aspekty języka raczej są u dzieci powiązane (Zink, Lejaegere, 2002, za: Bornstein, Hendricks, 2012; Kern, 2007). Z kolei rozwój języka i większość jego aspektów to wypadkowe zarówno czynników genetycznych, jak i środowiskowych. Zakłada się również, że złożone rozumienie języka rozwija się aż do wczesnego okresu dojrzewania (Wassenberg i in., 2008). Umiejętności narracyjne dziecka rozwijają się w kontakcie z osobą dorosłą. Szczególną rolę odgrywają tu rodzice, którzy towarzyszą dziecku od początku, dostarczając stymulacji językowej i wchodząc z nim w interakcje. Rozwój ten dokonuje się też poprzez kontakt z innymi znaczącymi osobami oraz ze środowiskiem, w którym przebywa i rozwija się dziecko. Odpowiednia stymulacja językowa, zwłaszcza w pierwszych latach życia, związana jest z lepszymi zdolnościami językowymi dzieci w wieku 3 lat (Barnett, Gustafsson, Deng, Mills, Cox, 2012). Tym samym rodzice są niejako pierwszymi nauczycielami języka. Ta pozytywna stymulacja znajduje odzwierciedlenie także w późniejszym funkcjonowaniu dzieci, między innymi w lepszym rozwoju językowym czy umiejętności czytania (Konza, Maloney, Grafton, 2010). Ponadto podkreśla się, że zdolności językowe mogą ułatwiać rozwój kompetencji społecznych (Horwitz i in., 2003; McCabe, Meller, 2004). Oznacza to, że dzieci z deficytem językowym mogą mieć trudności z komunikacją oraz zrozumieniem intencji i uczuć swoich oraz innych osób, co ogranicza np. ich zdolność do ustnego negocjowania konfliktów w celu osiągnięcia rozwiązań prospołecznych (Dionne, Dale, Boivin, Plomin, 2003; McCabe, Meller, 2004). Z czasem te trudności w rozwoju językowym mogą prowadzić do mniejszej liczby interakcji społecznych i możliwości nabywania kompetencji społecznych. Te ostatnie mogą stymulować rozwój języka, ponieważ dzieci kompetentne społecznie mają więcej możliwości uczestniczenia w językowej wymianie z innymi (Gallagher, 1999).

Kompetencje językowe mają również duży wpływ na budowanie relacji rówieśniczych. Jedna z metaanaliz wykazała, że istotnym moderatorem był wiek dzieci (Troesch, Keller, Grob, 2016). W przypadku dzieci młodszych miały one większy wpływ na uzyskanie akceptacji społecznej. Te posiadające wyższe kompetencje w zakresie języka miały także większe szanse na nawiązanie relacji z rówieśnikami, a w rezultacie zyskanie ich sympatii.

Wskazuje się również na lepsze umiejętności językowe dziewczynek niż chłopców w okresie przedszkolnym (Bornstein, Hahn, Haynes, 2004; Maciantowicz, 2014) oraz na ich wyższe kompetencje społeczne (Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey, Bhullar, 2008, za: Barnett i in., 2012), co pozwala im zarazem być bardziej aktywnymi w kontaktach społecznych. W pierwszych latach edukacji różnice te zanikają, ale około 10. r.ż. ponownie się uwidaczniają (Coates, 1993). W badaniach Wassenberga i współpracowników (2008) nie stwierdzono wpływu płci na dokład-

ność rozumienia złożonych zdań, ale dziewczęta szybciej udzielały prawidłowych odpowiedzi na pytania. Badania dotyczące twórczości werbalnej dzieci również wskazały, że dziewczynki budują bardziej rozbudowane opowiadania oraz wykazują się większą płynnością werbalną (Maciantowicz, 2014). Z innych badań wynika z kolei, że chłopcy częściej przejawiają różne opóźnienia językowe (Eun, Lee, Kim, 2014). Coates (1993) przywołała badania przeprowadzone przez Haas, która badała mowę produkowaną przez dziewczęta i chłopców w wieku 4, 8 i 12 lat. Z analiz tych wynika, że wypowiedzi chłopców są dłuższe niż wypowiedzi dziewcząt. Natomiast badania zrealizowane przez Swann z udziałem dzieci w wieku 9–11 lat wykazały, że chłopcy mówią w klasie znacznie więcej niż dziewczynki, zarówno pod względem liczby zwrotów, jak i liczby wypowiedzianych słów.

W wielu badaniach wskazuje się na negatywne konsekwencje trudności językowych dla dalszego rozwoju i funkcjonowania dzieci, między innymi w sferze kontaktów rówieśniczych czy przejawiania zachowań agresywnych. Zależność ta wydaje się być bardziej widoczna u chłopców niż u dziewcząt (Bouchard, Cloutier, Gravel, Sutton, 2008). Otóż problemy w rozumieniu języka pozwalają na przewidywanie zachowań agresywnych u chłopców, ale nie u dziewcząt (Menting, van Lier, Koot, 2011; Rose, Weinert, Ebert, 2018). Zdaniem Eliot (2011, s. 168) „różnice płci są jak ziarenka pochodzące od hormonów i genów, które rozwijają się pod wpływem uczenia się od otoczenia, identyfikacji płci i potrzeby dostosowania się do jej wymogów”.

Monitorowanie rozwoju kompetencji językowych jest istotne, biorąc pod uwagę chociażby jego wpływ na obszary funkcjonowania związane z edukacją. Kochańska (2018) zwraca uwagę, że sprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym jest niezbędna właściwie we wszystkich aktywnościach szkolnych, między innymi w wypowiadaniu się, formułowaniu prac pisemnych, definiowaniu zjawisk i pojęć, nawiązywaniu relacji itp. Dobrze udokumentowany jest związek między wczesnymi umiejętnościami językowymi dzieci a umiejętnościami związanymi z nauką czytania (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, Kaplan, 1998; Tamis-LeMonda, Rodriguez, 2008; Petscher, Justice, Hogan, 2018). Wiele badaczy, poruszając tę tematykę w swoich badaniach, skupia się na dzieciach małych, tj. do 3. r.ż. (Horwitz i in., 2003; Kern, 2007), lub na dzieciach z trudnościami rozwojowymi (Bopp, Mirenda, 2011; Sanoudaki, Varlokosta, 2014). Mniej jest badań, w których systematycznie analizuje się ten proces na dalszych etapach rozwoju dzieci.

PROBLEM BADAWCZY

Głównym celem badania było zmierzenie poziomu rozwoju mowy czynnej i biernej wśród dzieci, które już nabyły samodzielność w posługiwaniu się językiem, a także podlegały wpływom środowiska szkolnego z uwagi na realizację obowiązku edukacyjnego. W prowadzonych badaniach poszukiwano odpowiedzi na nastę-

pująco sformułowany problem główny: Jaki jest poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci we wczesnym wieku szkolnym z wybranych podkarpackich szkół?

Z tak sformułowanego problemu wyłoniono następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom rozwoju słownictwa czynnego uczniów klas I–III szkoły podstawowej?
2. Jaki jest poziom rozwoju słownictwa biernego uczniów klas I–III szkoły podstawowej?
3. W jakim stopniu płeć, miejsce zamieszkania oraz klasa determinują poziom rozwoju słownictwa czynnego i biernego?

Na podstawie zaprezentowanego w tekście przeglądu literatury dotyczącej rozwoju mowy czynnej i biernej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz w odniesieniu do pytań badawczych sformułowano następującą hipotezę: Zmienne, takie jak płeć, miejsce zamieszkania oraz klasa, do której uczęszczają dzieci, determinują poziom rozwoju słownictwa czynnego i biernego uczniów klas I–III szkoły podstawowej.

Zakres słownictwa wzrasta w zależności od predyspozycji indywidualnych każdego człowieka, a także czynników środowiskowych, które wpływają na 60% różnic w umiejętnościach językowych dziewczynek i chłopców (Kovas i in., 2005). W odniesieniu do płci dzieci badania wskazują, że w wieku 6–7 lat dziewczynki nadal wyprzedzają chłopców pod względem poziomu mowy o jeden rok (Brzezińska, 1986, s. 27). Przewyższają także swoich rówieśników we wszystkich zakresach kompetencji komunikacyjnej, a największe różnice dotyczą obszaru zdolności funkcjonalno-językowych (pragmatycznych). Przewagę dziewczynek zauważa się też w obszarze zdolności interakcyjnych dotyczących prowadzenia rozmowy (Smółka, 2004).

Również miejsce zamieszkania stanowi czynnik różnicujący poziom kompetencji komunikacyjnej. Sytuacja dziecka wiejskiego była i wciąż jest niezadowalająca (Smółka, 2004). Wypowiedzi dzieci wiejskich cechuje niski stopień samodzielności, składają się z małej liczby składników zdania pojedynczego, niewiele jest zdań złożonych (Mystkowska, 1975). Z punktu widzenia badań podjętych przez autorki niniejszego artykułu istotne są także wyniki badań Kielar z 1989 r., przeprowadzone na terenie powiatu brzozowskiego (wieś Górki pod Brzozowem). Wynika z nich, że sprawność językowa wiejskich sześciolatek nie zapewnia im skutecznego posługiwania się językiem oraz powodzenia w nauce szkolnej. Jako powód niskiej sprawności językowej badaczka podała brak bodźców stymulujących rozwój językowy dzieci, wyrażający się między innymi w sporadyczności rozmów rodziców z dziećmi, braku wzorców czytania książek i skąpym korzystaniu rodziców z dorobku kulturowego (Kielar, 1989).

Problem badawczy wydaje się istotny w kontekście badań przesiewowych pozwalających na wskazanie dzieci mających trudności w rozwoju językowym. Pozwala to na ich zidentyfikowanie oraz objęcie wczesną terapią, co w rezultacie

może uchronić je przed wtórnymi skutkami tych trudności, między innymi przed niepowodzeniami szkolnymi czy problemami w sferze emocjonalnej (Kochańska, 2018; Smoczyńska, 2020).

METODA

Specyfika podjętej problematyki oraz jej teoretyczna i empiryczna analiza zdecydowały wybór metody badawczej. W celu uzyskania kompleksowego obrazu obszaru poddanego weryfikacji badawczej zastosowano sondaż diagnostyczny oraz pomiar z wykorzystaniem standardowych narzędzi testowych.

OSOBY BADANE

W badaniu wzięło udział 458 dzieci, byli to uczniowie klas I–III szkoły podstawowej: 216 chłopców i 242 dziewczynki. Średnia wieku dzieci wyniosła: $M = 7,6$; $SD = 0,91$. Badania przeprowadzono w pięciu szkołach na terenie województwa podkarpackiego. Uczniów podzielono ze względu na klasę, do której uczęszczali w chwili badania, oraz miejsce zamieszkania (wieś koło małego miasta, małe miasto, duże miasto, wieś koło dużego miasta).

Dzieci były rekrutowane do badań w szkołach. Wcześniej pozyskano deklaracje oraz zgody rodziców lub opiekunów prawnych na ich udział w badaniach naukowych. Z uwagi na to, że badanie miało charakter eksploracyjny, a jego celem był pomiar opisanych zmiennych i pozyskanie wyników w populacji badanych grup wiekowych, nie założono żadnych kryteriów wykluczających. Szczegółową strukturę badanej grupy zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka osób badanych: podział według płci, klasy i miejsca zamieszkania

Płeć badanych uczniów		Klasa badanych uczniów			Miejsce zamieszkania badanych uczniów			
chłopcy	dziewczynki	I	II	III	wieś koło małego miasta (do 4 tys. mieszkańców)	miasto do 10 tys. mieszkańców	miasto do 200 tys. mieszkańców	wieś przy dużym mieście (do 4 tys. mieszkańców)
216	242	145	122	191	120	94	197	47
Ogółem: 458		Ogółem: 458			Ogółem: 458			

Źródło: opracowanie własne.

NARZĘDZIA

W badaniach zastosowano dwa wystandaryzowane testy pozwalające na ocenę poziomu rozwoju mowy czynnej i biernej, zawierające polską standaryzację i normalizację. Umożliwiają one uzyskanie wyników liczbowych, znormalizowanych, które w kolejnym etapie badań służą do analiz statystycznych.

Test Rozwoju Językowego (TRJ). Jest to wystandaryzowane i znormalizowane narzędzie umożliwiające pomiar kompetencji językowej dzieci w wieku 4;0–8;11. W niniejszym badaniu wykorzystano pojedyncze podtesty: *Słownik – rozumienie słów* oraz *Słownik – produkcja słów*. Umożliwiają one diagnozę zarówno czynnej, jak i biernej znajomości języka. Podtest *Słownik – rozumienie słów* posłużył do oceny rozumienia pojedynczych słów. Zadaniem dziecka jest tu wskazanie obrazka – dystraktora semantycznego powiązanego znaczeniowo ze słowami kluczowymi. Z kolei podtest *Słownik – produkcja słów* służy do oceny zdolności produkcji pojedynczych słów. Zadaniem dziecka jest nazwanie jednym słowem obrazka przedstawiającego obiekt lub czynność. W ten sposób jest sprawdzany zasób słownictwa czynnego oraz ustala się ewentualne trudności z dostępem leksykalnym, czyli wydobyciem znanych słów z pamięci. Rzetelność podtestów dla poszczególnych grup wiekowych oszacowana za pomocą współczynnika α Cronbacha zawiera się w przedziałach: 0,64–0,78 (*Słownik – rozumienie słów*) oraz 0,77–0,82 (*Słownik – produkcja słów*). Badania normalizacyjne na grupie 4260 dzieci wykazały, że znaczny odsetek dzieci (około 20%) u progu edukacji szkolnej ma niskie umiejętności językowe w stosunku do rówieśników, w tym w 10% są to znacząco niższe umiejętności językowe. W przełożeniu na populację jest to średnio dwoje uczniów w każdej klasie na pierwszym etapie edukacyjnym (Smoczyńska i in., 2015). Wyniki surowe przeliczane są na staniny, a następnie są kategoryzowane według następujących przedziałów: 1–3 – niskie, 4–6 – średnie, 7–9 – wysokie.

IDS Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat. Kolejnym narzędziem do oceny poziomu rozwoju kompetencji językowych był przeznaczony do tego moduł z testu IDS Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat, wydany przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012). Składa się on z dwóch podtestów: *Mowa czynna* oraz *Mowa bierna*. Rzetelność tych podskal, oszacowana z wykorzystaniem metody połówkowej według wzoru Spearmana-Browna, jest wysoka i wynosi odpowiednio 0,87 i 0,88. Próby z obszaru mowy czynnej polegają na tworzeniu zdań z podanych dziecku słów, które są zobrazowane reprezentującymi je rysunkami. Próby z obszaru mowy biernej wymagają od dziecka odtworzenia, z użyciem dostępnych pomocy testowych, treści wypowiedzianych przez diagnostę. Zadania uporządkowane są według rosnącej trudności. Analizy wykazały wartość prognostyczną narzędzia dla funkcjonowania i osiągnięć szkolnych. Dzieci, których zasób słownictwa czy poprawność grama-

tyczną budowanych zdań nauczyciele ocenili niżej, osiągały wyniki niższe w tych dwóch podtestach (Jaworowska i in., 2012). Wyniki surowe przekształcane są na wyniki przeliczone (skala standardowa 19-punktowa, średnia 10, odchylenie standardowe 3), następnie kategoryzuje się je według następujących przedziałów: 1–6 – niskie, 7–13 – przeciętne, 14–19 – wysokie.

PROCEDURA

Badania przeprowadzono na terenie szkół, do których uczęszczały dzieci. Rodzice lub opiekunowie prawni dzieci uczestniczących w badaniach zostali wcześniej poinformowani o ich celu i procedurze. Pomiar przeprowadzono indywidualnie z każdym dzieckiem na jednym lub maksymalnie na dwóch spotkaniach, co łącznie zajmowało około 45 minut.

WYNIKI

Do dalszych analiz wykorzystano wyniki przeliczone z danych podtestów. W pierwszej kolejności analizie poddano wyniki badania poziomu rozwoju mowy czynnej i biernej uczniów klas I–III szkoły podstawowej z podziałem na płeć badanych. Rezultaty zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Poziom rozwoju słownictwa czynnego a płeć badanych

Poziom słownictwa czynnego uczniów	Płeć uczniów			
	IDSMc		TRJps	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Poziom niski	106	85	68	61
Poziom przeciętny	106	151	108	140
Poziom wysoki	4	6	40	41
Ogółem	216	242	216	242
χ^2	9,140		3,060	
df	2,000		2,000	
p	0,010		0,217	
V-Cramera	0,140		0,080	

IDSMc – Skale Inteligencji i Rozwoju, podtest *Mowa czynna*; TRJps – Test Rozwoju Językowego, podtest *Słownik – produkcja słów*

Źródło: opracowanie własne.

W podteście IDS i TRJ nieznacznie lepiej wypadły dziewczynki. Różnice są szczególnie widoczne w przypadku testu IDS. Prawie połowa badanych chłopców (49%) uzyskała wynik niski w tym podteście, podczas gdy w grupie dziewczynek

było to 35%. Analiza statystyczna wyników wskazuje na występowanie zależności pomiędzy poziomem mowy czynnej badanych uczniów w podteście IDS a płcią badanych ($\chi^2 = 9,14$; $p = 0,010$). Wartość współczynnika V-Cramera wskazuje jednak na słabą zależność pomiędzy tymi zmiennymi. Z kolei ta umiejętność badana u uczniów podtestem TRJ nie wykazuje istotnych zależności w zestawieniu z płcią badanych uczniów.

Wyniki w obszarze mowy biernej uzyskane wśród poddanych badaniu uczniów zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Poziom rozwoju słownictwa biernego a płeć badanych

Poziom słownictwa biernego badanych uczniów	Wyniki badań podtestem IDS i TRJ a płeć badanych uczniów					
	chłopcy		dziewczynki		razem	
	IDSmb	TRJrs	IDSmb	TRJrs	IDSmb	TRJrs
Poziom niski	116	68	95	61	211	129
Poziom przeciętny	95	108	132	140	227	248
Poziom wysoki	5	40	15	41	20	81
Ogółem	216	216	242	242	458	458
	IDS			TRJ		
χ^2	11,680			3,060		
df	2,000			2,000		
p	0,003			0,217		
V-Cramera	0,160			0,080		

IDSmb – Skale Inteligencji i Rozwoju, podtest *Mowa bierna*; TRJrs – Test Rozwoju Językowego, podtest *Słownik – rozumienie słów*

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku mowy czynnej zarówno w podteście IDS, jak i TRJ nieznacznie lepiej pod względem poziomu rozwoju mowy biernej wypadły dziewczynki. Uzyskane wyniki świadczą o występowaniu zależności pomiędzy poziomem rozwoju mowy biernej badanych uczniów przeprowadzonych testem IDS a płcią badanych ($\chi^2 = 11,68$; $p = 0,003$). Jest to jednak zależność słaba (V-Cramera = 0,16). Z kolei ta sama umiejętność oceniana testem TRJ nie wykazała zależności w zestawieniu z płcią badanych uczniów.

W badaniach pilotażowych TRJ w każdym podteście ujawniły się istotne różnice pomiędzy średnimi wynikami dzieci z poszczególnych kategorii miejsca zamieszkania. Jak konstatują autorzy testu, najlepiej radziły sobie dzieci pochodzące z dużych miast, a najslabiej te pochodzące ze wsi (Smoczyńska i in., 2015). Założono więc, że miejsce zamieszkania badanych uczniów może różnicować poziom rozwoju mowy czynnej i biernej uczniów. Otrzymane wyniki zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Poziom rozwoju słownictwa czynnego a miejsce zamieszkania uczniów

Poziom słownictwa czynnego badanych uczniów	Wyniki badań podtestem IDS i TRJ a miejsce zamieszkania uczniów									
	wieś (koło małego miasta)		małe miasto		duże miasto		wieś (koło dużego miasta)		razem	
	ID-Smc	TRJps	ID-Smc	TRJps	ID-Smc	TRJps	ID-Smc	TRJps	ID-Smc	TRJps
Poziom niski	49	38	20	6	35	34	87	51	191	129
Poziom przeciętny	70	64	26	26	56	46	105	112	257	248
Poziom wysoki	1	18	1	15	3	14	5	34	10	81
Ogółem	120	120	47	47	94	94	197	197	458	458
	IDS					TRJ				
χ^2	2,91					14,050				
df	6,00					6,000				
p	0,82					0,029				
V-Cramera	0,06					0,120				

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono zależności pomiędzy poziomem rozwoju mowy czynnej badanej testem IDS a miejscem zamieszkania uczniów (tabela 4). Wyniki badań dotyczących występowania zależności pomiędzy poziomem mowy czynnej, przeprowadzonych testem TRJ, a miejscem zamieszkania uczniów wskazują na jej istnienie ($p = 0,029$). Siła tej zależności jest jednak dość słaba.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić występowanie zależności pomiędzy wynikami obu podtestów a poziomem rozwoju mowy biernej (por. tabela 5) oraz miejscem zamieszkania uczniów ($p < 0,05$). Siła tej zależności w obu przypadkach jest słaba (V-Cramera = 0,12).

Tabela 5. Poziom rozwoju słownictwa biernego a miejsce zamieszkania uczniów

Poziom słownictwa biernego badanych uczniów	Wyniki badań podtestem IDS i TRJ a miejsce zamieszkania uczniów									
	wieś (koło małego miasta)		małe miasto		duże miasto		wieś (koło dużego miasta)		razem	
	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs
Poziom niski	63	38	36	34	89	51	23	6	211	129
Poziom przeciętny	53	64	48	46	103	112	23	26	227	248
Poziom wysoki	4	18	10	14	5	34	1	14	20	81
Ogółem	120	120	94	94	197	197	47	47	458	458

Poziom słownictwa biernego badanych uczniów	Wyniki badań podtestem IDS i TRJ a miejsce zamieszkania uczniów									
	wieś (koło małego miasta)		małe miasto		duże miasto		wieś (koło dużego miasta)		razem	
	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs	ID-Smb	TRJrs
	IDS					TRJ				
χ^2	14,280					14,050				
df	6,000					6,000				
p	0,027					0,029				
V-Cramera	0,130					0,120				

$p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników w odniesieniu do wielu dzieci świadczy o umiarkowanie silnej pozytywnej zależności pomiędzy wynikami podtestów TRJ a wiekiem badanych dzieci. Z uwagi na fakt prowadzenia badań w klasach I–III szkoły podstawowej szczegółowej charakterystyce poddano otrzymane wyniki w podziale na klasę, do której uczęszczali uczniowie. Otrzymane dane zaprezentowano w tabeli 6.

Tabela 6. Poziom rozwoju słownictwa czynnego a klasa, do której uczęszczają badani uczniowie

Poziom słownictwa czynnego badanych uczniów	Wyniki badań podtestem IDS i TRJ a klasa, do której uczęszczają badani uczniowie							
	klasa I		klasa II		klasa III		razem	
	IDSmc	TRJps	IDSmc	TRJps	IDSmc	TRJps	IDSmc	TRJps
Poziom niski	55	40	42	30	94	59	191	129
Poziom przeciętny	87	78	78	55	92	115	257	248
Poziom wysoki	3	27	2	37	5	17	10	81
Ogółem	145	145	122	122	191	191	458	458
	IDS				TRJ			
χ^2	8,840				23,660			
df	4,000				4,000			
p	0,065				0,001			
V-Cramera	0,100				0,160			

$\alpha = 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują na występowanie zależności pomiędzy poziomem słownictwa czynnego badanego podtestem TRJ a klasą, do której uczęszczali badani uczniowie. Siła tej zależności jest jednak dość słaba (V-Cramera = 0,16). W przy-

padku badań przeprowadzonych podtestem IDS zależność pomiędzy poziomem słownictwa czynnego a klasą (na poziomie istotności $\alpha = 0,05$) nie występuje.

Analizując dane zawarte w tabeli 7, nie stwierdzono zależności pomiędzy poziomem rozwoju mowy biernej (badania podtestem IDS) a klasą, do której uczęszczają uczniowie. Z kolei zależność pomiędzy poziomem rozwoju mowy biernej (badania podtestem TRJ) a klasą, do której uczęszczają uczniowie, jest istotna statystycznie, choć siła tej zależności jest niezbyt wysoka.

Tabela 7. Poziom rozwoju słownictwa biernego uczniów a klasa, do której uczęszczają badani uczniowie

Poziom słownictwa biernego badanych uczniów	Wyniki podtestów IDS i TRJ a klasa, do której uczęszczają badani uczniowie							
	klasa I		klasa II		klasa III		razem	
	IDSmb	TRJrs	IDSmb	TRJrs	IDSmb	TRJrs	IDSmb	TRJrs
Poziom niski	61	40	55	30	95	59	211	129
Poziom przeciętny	73	78	63	55	91	115	227	248
Poziom wysoki	11	27	4	37	5	17	20	81
Ogółem	145	145	122	122	191	191	458	458
	IDS				TRJ			
χ^2	6,460				23,660			
df	4,000				4,000			
p	0,167				0,001			
V-Cramera	0,080				0,160			

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim etapem analiz było sprawdzenie korelacji między testami wykorzystanymi do oceny poziomu rozwoju językowego. Otrzymane wyniki zamieszczono w tabeli 8.

Tabela 8. Korelacja podtestów badających mowę czynną i mowę bierną

	Mowa czynna IDS – TRJ			Mowa bierna IDS – TRJ		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p
χ^2 Pearsona	91,8500000	4	p = 0,001	97,3000000	4	p = 0,001
χ^2 NW	88,9800000	4	p = 0,001	92,6500000	4	p = 0,001
Phi	0,4478336	–		0,4609224	–	–
Współczynnik kontyngencji	0,4100000	–		0,4200000	–	–
V-Cramera	0,3200000	–		0,3300000	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z oczekiwaniami pomiędzy wynikami podtestów oceniających poziom rozwoju mowy czynnej IDS i TRJ zachodzi współzależność. Siłę współzależności można uznać za umiarkowaną (współczynnik kontyngencji = 0,41; V-Cramera = 0,32). Podobnie jak w przypadku poziomu mowy biernej, badanej podtestem IDS i TRJ, zachodzi umiarkowana współzależność (współczynnik kontyngencji = 0,42; V-Cramera = 0,33).

DYSKUSJA

Celem zaprezentowanego badania była próba oceny poziomu rozwoju językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie mowy czynnej i biernej. W związku z tym przebadano 458 dzieci z pięciu podkarpackich szkół za pomocą dwóch narzędzi oceniających poziom rozwoju badanych zmiennych.

Analiza zebranych danych pozwala stwierdzić, że poziom rozwoju mowy czynnej i biernej osiągany przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej przybiera charakterystyczne dla populacji wartości: od niskich do wysokich. Wyniki należące do kategorii przeciętnych przeważnie są najliczniej reprezentowanymi zbiorami występującymi w badanej grupie uczniów, dotyczącymi testowanych obszarów rozwoju, bez względu na płeć, klasę czy miejsce zamieszkania. Niepokojący jest jednak fakt, iż duży odsetek dzieci uzyskał niski poziom rozwoju słownictwa zarówno czynnego, jak i biernego. Chłopcy w odniesieniu do całej grupy niemal w połowie przypadków uzyskali wynik niski w zakresie poziomu rozwoju mowy czynnej (49%) i biernej (54%) badanej testem IDS. Biorąc pod uwagę wyniki dziewczynek, było to odpowiednio 35% i 39%.

W przypadku drugiego zastosowanego narzędzia, czyli TRJ, różnice te również istnieją, ale są mniej wyraźne. W pilotażowych badaniach TRJ w podteście *Słownik – produkcja słów* chłopcy uzyskali nieco wyższe wyniki niż dziewczynki (Smoczyńska i in., 2015). Wyniki innych badań z kolei wskazują, że chłopcy częściej przejawiają trudności lub występują u nich opóźnienia w rozwoju mowy czynnej (Zaleski, 1993) oraz mają zaburzenia fonologiczne i mowy (Jastrzębowska, 2003), stąd być może tak duża liczba chłopców osiągających niskie wyniki w badanych obszarach. Analizy nie wskazały istotnych różnic między chłopcami i dziewczynkami lub były one słabe. Należy jednak zauważyć, że – podobnie jak zaobserwowała Coates (1993) – w analizie uzyskanych wyników przeliczonych widoczny jest trend wskazujący na lepsze umiejętności językowe dziewczynek. Podobnie w badaniach Maciantowicz (2014) dziewczynki uzyskiwały lepsze wyniki, między innymi w zakresie płynności werbalnej.

Istotne różnice zaobserwowano w odniesieniu do mowy biernej w obu testach w zależności od miejsca zamieszkania. Dzieci z miasta osiągały w tym obszarze nieznacznie lepsze wyniki niż dzieci ze wsi. Biorąc pod uwagę wyniki przeliczone, należy stwierdzić, że więcej dzieci z miast osiągało wyniki przeciętne lub wysokie,

natomiast dzieci ze wsi procentowo uzyskały więcej wyników niskich, zwłaszcza ze wsi położonych w okolicach małego miasta. Autorzy polskiej wersji narzędzia IDS również otrzymali wyniki wskazujące na wyższe wyniki uzyskiwane przez dzieci mieszkające w mieście (Jaworowska i in., 2012). Być może wiąże się to z większym dostępem do instytucji kulturalnych lub miejsc, w których dzieci mają możliwość uczestniczenia w aktywnościach sprzyjających kreatywności i komunikacji z innymi. Placówki miejskie są też zazwyczaj większe, co może sprzyjać nawiązywaniu interakcji lub znalezieniu swojej grupy rówieśniczej, a tym samym stymulować wymianę językową.

Widoczne są także różnice w wynikach uzyskiwanych przez badane dzieci w testach IDS i TRJ w zależności od miejsca zamieszkania. Liczba wyników przeciętnych w obu testach jest zbliżona, ale różnice pojawiły się w zakresie wyników niskich i wysokich. W podtestach TRJ mniej dzieci uzyskało wyniki niskie (różnica 13% wyników), a więcej – wyniki wysokie w porównaniu do podtestów IDS (różnica 16% wyników). Być może wpływ na uzyskane różnice w wynikach pomiędzy testami miała sama metoda, zwłaszcza w odniesieniu do pomiaru poziomu rozwoju mowy czynnej, gdzie w teście IDS wymaga się od dzieci bardziej złożonych umiejętności budowania zdań, podczas gdy ta umiejętność językowa w tym wieku nadal się kształtuje (Kielar-Turska, 2010). Natomiast w TRJ zadanie wymagało produkcji jedynie pojedynczych słów, stąd być może łatwiej było uzyskać w tych próbach lepszy wynik.

Zgodnie z założeniami uzyskane dodatnie korelacje między testami potwierdzają zasadność ich wykorzystania przy ocenie poziomu rozwoju mowy, a tym samym pozwalają na uchwycenie niektórych elementów specyfiki rozwoju językowego w grupie badanych dzieci. Autorzy TRJ zgodnie twierdzą, że wyniki uzyskiwane w zadaniach słownikowych zwiększają się wraz z wiekiem badanych dzieci (Smoczyńska i in., 2015). Również doniesienia innych autorów (Haman, Fronczyk, Mięksisz, 2010) potwierdzają, że zasób słownictwa rośnie wraz z wiekiem. Uzyskane wyniki w przypadku testu TRJ wskazują na istotną korelację wyników w tym teście z wiekiem dzieci, co może potwierdzać założenie, że wraz z nabywaniem nowych doświadczeń oraz pod wpływem procesu edukacji poszerza się zasób słownictwa dziecka.

Prezentowane wyniki mają pewne istotne ograniczenia. Badaniem objęto dzieci tylko z wybranych szkół na terenie województwa podkarpackiego, dlatego trudno uogólnić omówione w niniejszym artykule wyniki na całą populację polską. Warto byłoby także odnieść prezentowane wyniki do osiągnięć szkolnych dzieci i opinii nauczyciela, zwłaszcza że wskazują one na korelację z badanymi obszarami (Jaworowska i in., 2012). Co więcej, biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania dzieci, ich reprezentacja była nierówna pod względem liczebności (szczególnie z obszaru wiejskiego zlokalizowanego blisko dużych miast), co powoduje, że trudno jednoznacznie określić, czy jest to czynnik istotnie różnicujący dzieci pod

względem rozwoju językowego. Kolejnym elementem wartym uwzględnienia w podobnych analizach jest poziom wykształcenia rodziców, które w odniesieniu do dzieci polskich ma wpływ na uzyskiwane wyniki dotyczące umiejętności językowych (Jaworowska i in., 2012; Maciantowicz, 2014).

Omówione zastrzeżenia wpływają na możliwość wyciągania daleko idących wniosków, ale niewątpliwie stanowią istotną pobudkę do dalszych analiz w tym obszarze. Ukazują one także pewne niuanse rozwoju językowego dzieci. Biorąc pod uwagę istotność rozwoju językowego dla funkcjonowania dzieci oraz ich dalszej ścieżki edukacyjnej, należy stwierdzić, że monitorowanie rozwoju językowego w tym kontekście jest istotnym elementem wczesnego wykrywania nieprawidłowości oraz pozwala na wdrożenie interwencji. W efekcie pozwoli to wyrównywać pewne nieprawidłowości lub opóźnienia, a tym samym przyczyni się do zapobiegania ich wtórnym skutkom, np. trudnościami w trakcie nauki czytania.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Barnett, M.A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W.R., Cox, M. (2012). Bidirectional Associations among Sensitive Parenting, Language Development, and Social Competence. *Infant and Child Development*, 21(4), 374–393.
- Bates, E. (1993). Comprehension and production in early language development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(3–4), 222–242.
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1993.tb00403.x>
- Bopp, K.D., Mirenda, P. (2011). Prelinguistic Predictors of Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders over Four-Five Years. *Journal of Child Language*, 38(3), 485–503.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.-S., Haynes, O.M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(72, Pt3), 267–304.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Bornstein, M.H., Hendricks, C. (2012). Basic Language Comprehension and Production in Greater than 100,000 Young Children from Sixteen Developing Nations. *Journal of Child Language*, 39(4), 899–918.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338–357. **DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620600823744>**
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton.
- Brzezińska, A. (1986). Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza w sferze języka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 502–513.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coates, J. (1993). The acquisition of gender-differentiated language. W: J. Coates (ed.), *Women, Men, Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language* (s. 143–167). London: Longman.
- Dionne, G., Dale, P.S., Boivin, M., Plomin, R. (2003). Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. *Child Development*, 74(2), 394–412.
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402005>

- Eliot, L. (2011). *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym robić*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Eun, J.J., Lee, H.J., Kim, J.K. (2014). Developmental profiles of preschool children with delayed language development. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 57(8), 363–369. DOI: <https://doi.org/10.3345/kjp.2014.57.8.363>
- Gallagher, T.M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1–15.
DOI: <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>
- Haman, E., Fronczyk, K., Mięksisz, A. (2010). Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe. *Psychologia Rozwojowa*, 15(1), 21–45.
- Herndon, K., Bailey, C., Shewark, E., Denham, S., Bassett, H. (2013). Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. *Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642–663. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Horwitz, S.M., Irwin, J.R., Briggs-Gowan, M.J., Heenan, J.M.B., Mendoza, J., Carter, A.S. (2003). Language Delay in a Community Cohort of Young Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8), 932–940.
DOI: <https://doi.org/10.1097/01.CHL.0000046889.27264.5E>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (s. 53–73). Harmondsworth: Penguin Books.
- Jastrzębowska, G. (2003). Dyslalia. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (T. 2; s. 143–175). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Fecenc, D. (2012). *IDS Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27(3), 227–250.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723706075789>
- Kielar, M. (1989). Sprawność językowa dzieci wiejskich u progu szkoły. W: M. Kielar, M. Radochoński (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka wiejskiego* (s. 191–203). Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.
- Kielar-Turska, M. (2010). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (T. 2; s. 83–121). Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska, M. (2014). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15–63). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kochańska, M. (2018). Ocena rozwoju językowego dzieci na etapie wczesnej edukacji. W: S. Śniatkowski, D. Emiluta-Rozya, K.I. Bieńkowska (red.), *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym* (s. 56–75). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Konza, D., Maloney, C., Grafton, P. (2010). It Takes Two to Talk: A Focused Intervention Program for Parents and Children with Language Delays. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(6), 225–236.
- Kovas, Y., Hayiou, T.M.E., Oliver, B., Dale, P.S., Bishop, D.V.M., Plomin, R. (2005). Genetic Influences in Different Aspects of Language Development: The Etiology of Language Skills in 4.5-Year-Old Twins. *Child Development*, 76(3), 632–651.
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00868.x>
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz, I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 153–160.
- Maciantowicz, A. (2014). „Opowiedz mi swoją bajkę [...]” – wybrane uwarunkowania twórczości werbalnej dzieci pięcioletnich. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4, 57–86.

- McCabe, P.C., Meller, P.J. (2004). The Relationship between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321.
- Menting, B., van Lier, P.A.C., Koot, H.M. (2011). Language Skills, Peer Rejection, and the Development of Externalizing Behavior from Kindergarten to Fourth Grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72–79.
- Mystkowska, H. (1975). Charakterystyczne cechy konstrukcji składniowej w żywej mowie 6–9-letnich dzieci miejskich i wiejskich. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Petscher, Y., Justice, L.M., Hogan, T. (2018). Modeling the Early Language Trajectory of Language Development When the Measures Change and Its Relation to Poor Reading Comprehension. *Child Development*, 89(6), 2136–2156.
- Rose, E., Weinert, S., Ebert, S. (2018). The roles of receptive and productive language in children's socioemotional development. *Social Development*, 27(4), 777–792.
DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12317>
- Sanoudaki, E., Varlokosta, S. (2014). Pronoun Comprehension in Individuals with Down Syndrome: Deviance or Delay? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1442–1452.
- Skinner, B.F. (2013). *Behawioryzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smoczyńska, M. (2020). Test Rozwoju Językowego (TRJ) jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(3), 133–154. **DOI: <https://doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.133-154>**
- Smoczyńska, M., Haman, E., Czaplewska, E., Maryniak, A., Krajewski, G., ..., Morstin, M. (2015). *Test Rozwoju Językowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smółka, L. (2004). *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B., Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(2), 407. **DOI: <https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407>**
- Troesch, L.M., Keller, K., Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(3), 167–179.
DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000262>
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wassenberg, R., Hurks, P.M., Hendriksen, J.M., Feron, F.M., Meijs, C.C., ..., Jolles, J. (2008). Age-related improvement in complex language comprehension: Results of a cross-sectional study with 361 children aged 5 to 15. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 30(4), 435–448. **DOI: <https://doi.org/10.1080/13803390701523091>**
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Zaleski, T. (1993). Opóźniony rozwój mowy. W: T. Gałkowski, Z. Tarkowski (red.), *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy* (s. 185–192). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

NETOGRAFIA

- Tamis-LeMonda, C., Rodriguez, E.T. (2008). Parents' role in fostering young children's learning and language development. W: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.De.V. Peters, M. Boivin (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (s. 1–10). Montreal–Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Pobrane z: www.child-encyclopedia.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezANGxpLanguage.pdf (dostęp: 10.02.2021).

ABSTRACT

The aim of the presented research was to assess the level of language development of early school age children in two aspects: language production and comprehension. For this purpose, 458 children from five Subcarpathian schools were examined. The Intelligence and Development Scales (IDS) test module and the Language Development Test (Test Rozwoju Językowego, TRJ) subtests were used in the study. The child's gender, place of living and class were assumed to influence the level of development of language production and comprehension. Research results indicate a relatively large number of children with a low score in both language production and comprehension, as well as slightly better language skills of girls compared to boys. In addition, there is a need for checking the language development of children also at subsequent levels of education to identify those with difficulties in this area and implement proper support.

Keywords: language development; early school age; language comprehension; language production

