

Autoreferat

(załącznik nr 2 do Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego)

1. Imię, nazwisko: Alina Maciejewska

2. Posiadane dyplomy:

- dyplom ukończenia studiów (tytuł magistra filologii polskiej), Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 1977 r. (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Leona Kaczmarka na temat sprawności językowych dzieci rozpoczynających edukację szkolną);

- dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych (dyscyplina językoznawstwo) uzyskany na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie w 2000 r. na podstawie rozprawy doktorskiej pt.: *Analiza semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich*. Promotorem był prof. dr hab. Józef Wierchowski, po śmierci Profesora promotorem została prof. dr hab. Barbara Boniecka, recenzentami byli prof. dr hab. Stanisław Grabias i prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta);

- dyplom ukończenia Pomagisterskiego Studium Logopedycznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 1989 r.

3. Zatrudnienie w placówkach naukowych:

1987 – 1988 r. (umowa o pracę) Zakład Psychologii, Wydział Pedagogiki i Kultury Wsi, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna – starszy wykładowca.

1988 – 1996 r. Zakład Kultury Wsi, Wydział Pedagogiki i Kultury Wsi, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna – asystent.

1996 – 2000 r. Instytut Filologii Polskiej, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna – starszy wykładowca.

2000 – 2009 r. Ośrodek Logopedyczny Instytutu Filologii Polskiej, Wydział Humanistyczny Akademii Podlaskiej (zmiana nazwy uczelni) w Siedlcach – adiunkt.

2009 – 2012 Zakład Lingwistyki Stosowanej i Logopedii w Instytucie Filologii Polskiej, Wydział Humanistyczny Akademii Podlaskiej w Siedlcach – adiunkt.

2012 – 2013 r. Ośrodek Logopedyczny w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Logopedii w Instytucie Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym (zmiana nazwy uczelni) w Siedlcach – starszy wykładowca

2013 – do dziś Ośrodek Logopedyczny w Zakładzie Językoznawstwa i Logopedii Instytutu Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach – starszy wykładowca.

Pełnione funkcje:

Kierownik Ośrodka Logopedycznego (od 1995 r. do dziś)

Kierownik Podyplomowego Studium Zaburzenia komunikacji językowej w zakresie czytania i pisania (2000-2005 r.)

Kierownik Podyplomowych Studiów Logopedycznych (od 2013 r. do dziś)

4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów

b) (autor/autorzy, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa)

Alina Maciejewska, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, 2015, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, ss 364.

c) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Przedstawiana monografia poświęcona jest analogii, która uznawana jest nie tylko za podstawową cechę ludzkiego umysłu ale też najbardziej zagadkową formę aktywności poznawczej człowieka, bez której nie byłoby najważniejszych odkryć ludzkości. W logice przyjmuje się, że analogia (obok dedukcji i indukcji) jest podstawową formą rozumowania. Nietrudno znaleźć publikacje, w których analogii przyznaje się wiodącą rolę w objaśnianiu zagadnień związanych z poznaniem, językiem i ludzką zdolnością rozumowania. Jako podstawę jej działania uznaje się przede wszystkim tworzenie nieograniczonych związków opartych na podobieństwie cech. Jednak zdefiniowanie terminu analogii określenie mechanizmów jej funkcjonowania nie jest łatwe. Dostrzega się, że jest siłą niemal nieposkromioną, bardzo dynamiczną, a jej działanie zależy od ustawicznych działań intelektu, mocy i różnorodności skojarzeń. Dzięki tej właściwości ludzkiego myślenia zgromadzone zasoby wiedzy są porządkowane, wprowadzanie nowych informacji jest możliwe, łatwe i szybkie. Najczęściej dostrzega się ją w rozumowaniu przez analogię (często też nazywanym wnioskowaniem przez analogię), które pozwala na tworzenie nowych pojęć, konstruowanie wiedzy o rzeczywistości niedostępnej bezpośredniemu poznaniu. Skutki wykorzystywania analogii bywają niekiedy nieprzewidywalne, ponieważ wybór niewłaściwych przesłanek prowadzi do fałszywych wniosków (zagadnienia te omawiam w podrozdziałach 1.1-1.3).

Zainteresowanie problematyką podjętą w rozprawie wynikało z moich wieloletnich doświadczeń w zawodzie logopedy i polonisty, które dawały możliwość obserwowania rozwoju sprawności językowych i metajęzykowych dzieci w różnym wieku i z różnymi zaburzeniami, zakłóceniami w nabywaniu języka oraz obserwowaniu trudności językowych młodzieży i dorosłych osób z zaburzeniami mowy i trudnościami w uczeniu się. W literaturze łatwo znaleźć przykłady na działanie analogii w języku, szczególnie na jej udział w akwizycji mowy (przegląd wyników badań w podrozdziałach 1.4, 1.5, 2.1). Zdecydowanie trudniej znaleźć takie, w których wykorzystywano analogię do objaśniania mechanizmów, sposobów i zakresu jej działania w procesie przyswajania języka, określania sposobów, modeli uczenia się języka przez dzieci. Bardzo trudno znaleźć prace, w których za przyczynę trudności w opanowaniu sprawności językowych podaje się ograniczenia w rozumowaniu

przez analogię o związkach formy i treści między elementami struktury języka (zagadnienia omówione zostały w podrozdziale 1.6).

Wyszukanie metod, które pozwalają określić jednoznacznie reguły i mechanizm działania analogii w języku, też nie jest łatwe, choć od czasów starożytnych (sporu między analogistami i anomalistami) wiadomo, jak ważną rolę odegrała w ustalaniu podstaw gramatyki. Uznanie jej znaczenia miało miejsce najczęściej wtedy, kiedy język ujmowano jako strukturę. W historii badań językoznawczych najwcześniej wykorzystano ją do ustalania związków między słowem a pojęciem, opisu praw rozwoju fonologicznego (głównie w perspektywie diachronicznej). Z czasem okazało się, że jest również przydatna w klasyfikowaniu zjawisk fleksyjnych. Dość długo mniemano, że niemożliwe jest jej wykorzystanie w nieprzewidywalnych procesach słotwórczych (tym zagadnieniom poświęcone zostały podrozdziały 1.3.1, 1.4.2). W klasycznym językoznawstwie analogię sprowadza się przede wszystkim do proporcji. Zapożyczony z nauk matematyczno-logicznych termin został wykorzystany do pokazania równoważności między zestawionymi elementami. Tradycyjny wzór binarnych proporcji $A : B = C : X$ przedstawia relację równoważnościową, która łączy elementy z pierwszej i umożliwia zidentyfikowanie nieznanego elementu z drugiej proporcji. Dostrzegane podobieństwa między jednostkami języka pozwalały na układanie z nich także ciągów wieloelementowych.

Proporcje pozwalały na pokazywanie z łatwością dostrzeganych związków między wyrazami, które opierały się na podobieństwie formy i podobieństwie semantycznym. To bazowało na skojarzeniach pojęciowych. Aby można było pokazać rozległość, kierunek asocjacji, zmieniany bywał też nieco wzór proporcji. Łatwość, z jaką umysł ludzki wyszukuje podstawy do tworzenia kategorii, schematów, wykorzystuje coraz bardziej złożone połączenia, które z kolei stają się podstawą do nowych poszukiwań, interpretowania nowych danych, pozwala człowiekowi na tworzenie analogii opartych na coraz bardziej odległych i odwołujących się do różnych dziedzin wiedzy skojarzeniach. Śledzenie tak ustalanych związków budzi nadzieję na możliwość odkrywania „ścieżek”, po których wędruje myśl i powoduje, że w dyscyplinach zajmujących się językiem i poznaniem analogia na nowo staje się atrakcyjnym narzędziem i/lub obiektem badawczym. Wydaje się, że pozwala na budowanie modeli funkcjonowania struktur poznawczych i sposobów uczenia się języka,

dostarcza informacji, które pozwalają odkrywać i opisywać, jak człowiek myśli, jak funkcjonuje gramatyka.

W prezentowanej monografii nawiązuję do klasycznych wieloelementowych proporcji, które pokazywały relację opartą na podobieństwie formy. Nie spełniały jednak zasady analogii proporcjonalnej, ponieważ nie umożliwiały określania relacji podobieństwa semantycznego bez wykorzystywania pojęć. Tę „słabość” eliminowała zaproponowana w 1957 r. przez Józefa Wierchowskiego teoria „grup proporcjonalnych relacji”, która po latach stała się propozycją opisu struktury leksykalno-semantycznej języka z wykorzystaniem grup związku nazywania. W językoznawstwie współczesnym sprawdziła się w opisie słowotwórstwa gniazdowego. Autor metody założył, że podstawowa jednostka języka – wyraz musi być precyzyjnie określona zarówno po stronie formy jak i znaczenia, które powinno być ujmowane – zgodnie z postulatami F. de Saussure’a – przez przekład wewnątrzjęzykowy. Narzędziem „mierzenia” proporcjonalności ciągu Józef Wierchowski uczynił frazę łączącą. Warunkiem przynależności wyrazu do grupy proporcjonalnych relacji było stwierdzenie powtarzalności zestawu fraz łączących. Stosowanie tej metody pokazało, że wśród wyrazów formalnie tworzących ciągi proporcjonalne wyróżniają się takie, w których nie można powtórzyć tego samego zestawu fraz łączących. Nie należą więc one do tego samego ciągu. Istotne znaczenie dla ustalania tak rozumianej proporcjonalności ma wykorzystywanie przekładu wewnątrzjęzykowego, które przenosi wnioskowanie o podobieństwie formy i treści w obszar operacji metajęzykowych, eliminuje skojarzenia pojęciowe. Określanie relacji semantycznej w ten sposób zmusza użytkownika języka do wykorzystywania sprawności językowych, świadomości językowej i wykonywania operacji na poziomie metajęzyka. Wyniki operacji pozwalają rejestrować wykorzystywane przez niego sposoby interpretowania zjawisk językowych, wyróżniania elementów języka oraz rozpoznawania i stosowania jego reguł (ewolucja w ujmowaniu proporcji przedstawiona została w podrozdziale 1.4.3).

Wyniki badań, które wykorzystałam w rozprawie doktorskiej, pokazały, że w różnych sytuacjach komunikacyjnych dzieci czteroletnie ustalają związki między wyrazami wykorzystując frazy łączące, choć nie jest to umiejętność ćwiczona. W literaturze dotyczącej rozwoju mowy uznaje się, że analogia jest tym fenomenem, który pozwala maluchom rozpoznawać elementy struktury języka, budować nowe jednostki i wnioskować na podstawie

rozkodowanych reguł o znaczeniu tych, które nie są im znane. Wydaje się, że większość dzieci we właściwym, przewidzianym normą czasie zdobywa taką sprawność. Jednak wyniki badań nad trudnościami językowymi dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (szczególnie dzieci ze specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego – SLI), dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, trudnościami w czytaniu i pisaniu, wskazują na ich deficyty w zakresie rozwoju świadomości fonologicznej i morfologicznej. Dostarczają dowodów na oryginalne sposoby ustalania przez nich jednostek fonologicznych, morfologicznych i wnioskowania o relacjach formy i treści między elementami struktury języka. Wyjątkowo zwraca się uwagę na udział kompetencji językowo-logicznej i podejmuje próby określania jej udziału w nabywaniu kompetencji językowej, osiąganych poziomach rozwoju sprawności językowych (patrz podrozdział 1.6).

Prezentowane w monografii wyniki badań, wykorzystujące teorię grup proporcjonalnych relacji Józefa Wierchowskiego, pokazały, że w sposobach wykonywania zadania, które wymagało respektowania relacji formy i określonego przez frazę łączącą dystansu semantycznego, ujawniły się różne trudności uczniów, młodzieży, także osób dorosłych w rozpoznawaniu struktury języka i związków między elementami struktury wyrazu. Ta pozornie łatwa zabawa proporcjami pozwoliła też określić zakres i przyczyny trudności w ustalaniu relacji, ich rozpoznawaniu i wykorzystywaniu.

Materiał badawczy pochodził z ankiet, w których wykorzystany został siedmioelementowy ciąg proporcji. Proporcja wzorcowa i zestaw fraz łączących wskazywały relację formy i dystans semantyczny. Do zabawy w tworzenie wyrazów do pary wybrane zostały najłatwiejsze konstrukcje słowotwórcze, formy deminutywne z formantem *-(e)k*, które dzieci przyswajają najwcześniej. Produktywność tego formantu powoduje, że konstrukcje słowotwórcze tworzone z jego udziałem uznawane są za najłatwiejsze. Wśród zaproponowanych proporcji były wyrazy, których formy deminutywne wymagały alternacji samogłoskowej i spółgłoskowej, w dwóch należało także dokonać wyboru między formantem *-ek* i *-ik*. Ankiety przeprowadzono wśród 1000 osób, uczniów w różnym wieku: od II do VI klas szkół podstawowych, od I do III klas gimnazjalnych, trzech klasach ponadgimnazjalnych: technikum, szkoły zawodowej i liceum ogólnokształcącego oraz trzech grupach dorosłych użytkowników języka: studentów filologii polskiej z II roku studiów

magisterskich (grupa kontrolna), studentów niedosłyszających, studentów studiów podyplomowych. W ten sposób zebrano 7000 proporcji.

Wyniki badań pokazały, że w tak prostym zadaniu (dowodzi tego niewielki procent nieuzupełnionych proporcji lub uzupełnień wskazujących na unikanie odpowiedzi) ujawniły się różnice w sposobach realizacji zadania. Wykorzystywane przez uczniów i studentów sposoby to analogiczne (zgodne z wzorem podanym w pierwszej proporcji) konstrukcje deminutywne (74%) i uzupełnienia nieproporcjonalne (24,8%). Wśród wpisów, które nie respektowały relacji formy i treści jednocześnie, notowano: nieproporcjonalne konstrukcje słowotwórcze, formy gramatyczne, leksemy, paronimy. Wykorzystywanie tylko relacji podobieństwa formy wyrazu podstawowego w konstruowaniu wyrazu pochodnego wskazywało nie tylko na dostrzeganie podobieństwa „rodzinnego” między wyrazami, ale pozwalało też określać rodzaje trudności, jakie wystąpiły przy ustalaniu związków między wyrazem podstawowym i pochodnym. Na przykład osoby, które wykorzystały paronimy, szukały podobieństwa do proporcji wzorcowej, ale nie rozpoznawały w pełnym zakresie ani relacji formy, ani relacji semantycznej. Koncentrowały się na składzie elementów fonologiczno-graficznych i spośród nich dokonywały wyborów części wyrazów, które stawały się podstawą indywidualnych skojarzeń semantycznych. W wyszukiwaniu wyrazów „do pary” nie uwzględniały ani elementów morfologicznych, ani zmian semantycznych wynikających z derywacji. Można sądzić, że w świadomości osób, które uzupełniły proporcje paronimami, wyrazy nie tworzą dostatecznie silnych połączeń opartych na relacjach strukturalno-semantycznych.

Wskaźniki liczbowe pozwoliły określić cechy progresywne w zakresie analizowanych sprawności. Pokazały, że zdolność wykorzystywania relacji analogicznych zmieniała się dość intensywnie na etapie nauczania początkowego i w kolejnych klasach szkoły podstawowej. Łatwość korzystania z logicznego wnioskowania o związkach formy i treści między elementami struktury języka na poziomie morfologicznym zaznaczyła się w okresach od III do V klasy szkoły podstawowej oraz II i III gimnazjum.

Analiza ilościowa pozwoliła wskazać cechy progresywne w wykorzystywaniu innych sposobów uzupełniania proporcji przez uczestników badań w zależności od ich wieku. Wykorzystywanie relacji podobieństwa formy (opartej na podobieństwie rdzenia) najczęściej było notowane w grupach najmłodszych, czyli wśród uczniów klas II i III szkół

podstawowych, I gimnazjum, w grupie uczniów ze szkoły zawodowej i w grupie studentów niedosłyszących. W tych samych grupach powtarzały się trudności w respektowaniu relacji semantycznej: albo nie była brana pod uwagę, albo była stosowana nieprecyzyjnie. W początkowych etapach edukacji szkolnej notowano z tego powodu trudności uczniów w różnicowaniu form fleksyjnych i słowotwórczych. Cechowały one także uzupełnienia uczniów ze starszych grup, którzy mieli trudności w nauce, szczególnie trudności w czytaniu i pisanu oraz osób z uszkodzonym słuchem. Porównanie danych liczbowych pokazało, że korzystanie tylko z relacji semantycznej utrzymywało się na zbliżonym poziomie we wszystkich grupach za wyjątkiem klas szkoły zawodowej i II klas gimnazjalnych. Analiza jakościowa materiału pokazała, że wykorzystywany przez uczniów z tych klas zasób leksemów jest inny: podstawą wyszukiwania różnych form leksykalnych przez gimnazjalistów były asocjacje, które na różne sposoby ujmowały relacje semantyczne między wyrazami. Natomiast uczniowie szkoły zawodowej wykorzystywali jednorodny rodzaj relacji. Można więc także sądzić, że różnicujący grupy poziom sprawności leksykalnej jest uwarunkowany sprawnością rozumienia, dostrzegania i wyznaczania relacji semantycznych z różnych poziomów uogólniania. Analiza wyników dotyczących wykorzystanych sposobów uzupełniania proporcji przedstawiona została w rozdziale 3.

Na podstawie szczegółowej analizy wyników badań można wnioskować, że językowa kompetencja logiczna, gwarantująca uzupełnienie proporcji formami analogicznymi jak we wzorze, ułatwiała rozpoznawanie elementów morfologicznych, gwarantowała ustalanie i wykorzystywanie relacji podobieństwa formy i relacji semantycznej między znakami językowymi. We wczesnych etapach rozwoju mowy naturalna językowa kompetencja logiczna umożliwia dziecku budowanie hipotez semantycznych i gromadzenie zasobu fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego i pozwala na wyszukiwanie podobieństw między elementami języka, tworzenie kategorii, rozpoznawanie reguł działających w języku. Natomiast w okresach edukacji szkolnej ujawnia się w umiejętnościach ustalania związków między elementami struktury języka przez analogię.

Przyjmując założenie, że naturalna logiczna kompetencja językowa wpływa na gromadzenie zasobów językowych i ich wykorzystywanie, oczekiwano, że wyniki badań ujawnią jej związek nie tylko z wiekiem uczniów, także etapem kształcenia. Analiza danych potwierdziła taką hipotezę. Najniższe wskaźniki dotyczące respektowania relacji

analogicznych uzyskały najmłodsze grupy, uczniowie ze szkoły zawodowej, a najwyższe wyniki (oprócz grupy kontrolnej) osiągnęły grupy licealistów i uczniów technikum. Uczniowie z klas VI szkoły podstawowej i I gimnazjalnych z reguły osiągalni nieco niższe wyniki niż uczniowie z klas o rok młodszych. Można było spodziewać się, że w szkole jest to okres intensywnego kształcenia sprawności i kompetencji językowych (przed testem kompetencji i po nim), który powinien gwarantować wysokie wskaźniki wykorzystywania relacji analogicznych. Ale obniżenie wyników wskazywało raczej, że ten czas był wykorzystywany raczej na „rozszerzanie” zasobów wiedzy, w mniejszym stopniu na jej strukturyzowanie. Nie można też wykluczyć, że na tym etapie, kiedy kompetencje i sprawności językowe osiągają wysoki poziom, naturalna logiczna kompetencja językowa przestaje być potrzebna do wspomagania kreatywności językowej, przestaje być wystarczającym sposobem wnioskowania o poprawności form wyrazowych, ich zapisie i znaczeniu. Spostrzeżenie to potwierdzają wyniki uzyskane z analizy form najstarszej grupy. Studenci studiów podyplomowych stosunkowo często relacje analogiczne interpretowali dość dowolnie i nie dostrzegali konieczności uwzględniania relacji z tych samych poziomów opisu struktury języka. Można sądzić, że dorośli, sprawni użytkownicy języka, którzy mają świadomość posiadania dostatecznych zasobów wiedzy o języku i utrwalone sposoby jej wykorzystywania, nie mają potrzeby ustalania logicznych relacji między elementami struktury morfologicznej. Dokładne wyniki dotyczące zakresu wykorzystywanych relacji w etapach edukacji prezentuje rozdział 4.

Analiza jakościowa zgromadzonego materiału pokazała, że wykonanie zadania powodowały: kłopoty w identyfikowaniu elementów struktury wyrazu z poziomu fonologicznego, w rozpoznawaniu struktury morfologicznej, respektowaniu reguł morfofonologicznych i morfotaktycznych. Spowodowane nimi nieproporcjonalne uzupełnienia były notowane w ciągach uczniów z najmłodszych grup, a w starszych grupach w uzupełnieniach proporcji tych uczniów, którzy mieli trudności w nauce, należeli do grupy osób ze specyficznymi i niespecyficznymi zaburzeniami mowy (zarówno tych, którzy byli zdiagnozowani w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak też tych, którzy przez nauczycieli byli oceniani jako osiągający niższe wyniki w nauce od rówieśników). Trudności w uzupełnianiu proporcji przez uczniów z poszczególnych grup analizuję w rozdziale 6.

Analiza tak zebranego materiału pozwoliła nie tylko na wyznaczenie tendencji rozwojowych ocenianych umiejętności, ale umożliwiła rozpoznanie przyczyn trudności. W klasach drugiej szkoły podstawowej odkrywanie proporcjonalnych relacji formy i relacji semantycznej okazało się wyjątkowo trudne, bo na etapie „łamania kodu” fonologicznego i graficznego podobieństwo formy było często rodzajem eksperymentowania z zapisem wyrazu hasłowego, a włączanie relacji semantycznej prowadziło do rozległych asocjacji semantycznych. Dla wielu uczniów w tym wieku trudność stanowiło rozpoznawanie elementów struktury derywatów, operacje na jednostkach morfologicznych z zachowaniem relacji analogicznych i rozpoznawanie związków semantycznych między nimi. Podobne trudności charakteryzowały uzupełnienia proporcji przez studentów niedosłyszających. Choć analiza jakościowa dowodziła, że w wykonaniu zadania studenci z uszkodzonym słuchem często kierowali się analogią, to swobodę i trafność w ustalaniu relacji formy i treści warunkowały ich ograniczenia w poznawaniu struktury języka. Charakterystyka zmian strukturalnych została zaprezentowana w rozdziale 5.

Wyniki badań pokazały, że rozpoznawanie relacji ujmujących podobieństwo semantyczne i formalne między wyrazami uwarunkowane jest poziomem rozwoju kompetencji i sprawności językowych i umiejętnością korzystania z kompetencji logicznej, która pozwala na dostrzeganie elementów języka i wnioskowanie o relacjach zgodnie z regułami wnioskowania przez analogię. Naturalna logiczna kompetencja językowa ujawniała się w manipulowaniu elementami struktury języka i w respektowaniu reguł z określonych poziomów opisu językowego. Zaburzenia lub zakłócenia w zakresie jej rozwoju powodowały trudności w rozpoznawaniu elementów struktury języka, fundowały nieprawidłowe wybory jednostek i wykonywanie nieprawidłowych operacji morfologicznych. Zebrane dane dowiodły, że respektowanie relacji podobieństwa formy i relacji semantycznej różnicowało grupy wiekowe, klasy z różnych etapów kształcenia, typów szkół oraz różnicowało uczniów z tych samych grup. Niskie wyniki w wykorzystywaniu relacji analogicznych uzyskiwali uczniowie zdiagnozowani w zakresie trudności w czytaniu i pisaniu, w uczeniu się, z ADHD, wadami wymowy, zaburzeniami uwagi, zaburzeniami emocjonalnymi, uszkodzonym narządem słuchu i wskazywani przez nauczycieli jako mający trudności w nauce.

Wnioski, które wynikają z badań pozwalają sądzić, że naturalna kompetencja logiczna ujawnia się w sprawnościach, które wymagają uwagi i troski logopedów, pedagogów, osób zajmujących się rozwojem języka dziecka, usprawnianiem kompetencji językowych. Należy podkreślić, że część uczniów ze zdiagnozowanymi trudnościami w uczeniu się, tych, którzy uczestniczyli w terapii logopedycznej (najczęściej długotrwałej) większość proporcji uzupełniła zgodnie z wzorem. Prawdopodobnie poziom naturalnej językowej kompetencji logicznej może być modelowany. Niewątpliwie uzyskane wyniki badań potwierdzają związek rozwoju kompetencji logiczno-językowej ze sprawnościami metajęzykowymi i wpływem procesu dydaktycznego na ich rozwój. Dowodzą też, że analogia jest istotnym mechanizmem budowania wiedzy o strukturze języka.

Prostota i łatwość wykorzystania proporcji do mierzenia sprawności morfologicznych, morfofonologicznych, fonologicznych i ustalania zakresu trudności leżących u podstaw ich opanowania pozwala na łatwe i szybkie zbieranie danych do diagnozy. Ten sposób może być również przydatny w ocenie przyczyn trudności szkolnych, i ocenie sprawności językowych w zaburzeniach mowy i terapii logopedycznej.

Planowane badania, w których wykorzystane zostaną te same narzędzia, będą zmierzały do określenia umiejętności wnioskowania o relacjach formy i treści między elementami proporcji przez osoby z upośledzeniem umysłowym, autyzmem i demencją.

d) omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych

1. Początkowo moje zainteresowania badawcze koncentrowały się wokół zagadnień dotyczących rozwoju mowy dziecka. Szczególnie interesowały mnie związki rozwoju mowy i języka z rozwojem poznawczym w określonym czasie rozwojowym (usunąć: dziecka) oraz wpływ czynników społecznych na proces kształtowania mowy. Przyjęta językoznawcza i logopedyczna perspektywa opisu zjawisk wyznaczyła kierunki poszukiwania zmian w zasobach leksykalnych dzieci, które uwarunkowane są bogaceniem się wiedzy o świecie w wyniku bezpośrednich doświadczeń i tej, która pochodzi z wykorzystywania gromadzonej wiedzy językowej. Obserwowane były w tekstach dzieci w różnym wieku i z różnymi zaburzeniami mowy. Podjęte badania zmierzały do poszukiwania charakterystycznych zmian w dziecięcym słownictwie i określania uwarunkowań społecznych, poznawczych,

emocjonalnych dziecka, które wpływają na rozwój kompetencji leksykalnej. Tematyka dotycząca sposobu odzwierciedlania wiedzy o rzeczywistości w neologizmach dziecięcych, powstawania struktury semantycznej wyrazów oraz wpływu czynników socjokulturowych na zachowania językowe dzieci była omawiana w artykułach i prezentowana w wystąpieniach na konferencjach naukowych (Załącznik nr 3, A4: 1-3, 5, 7, 14, 40, 42, B: 1-2, 7, 29).

2. Konsekwencją tych zainteresowań były badania, które zmierzały do charakteryzowania procesu powstawania struktury semantycznej wyrazów w tekstach dzieci czteroletnich. Ich wyniki stały się podstawą rozprawy doktorskiej nt.: *Struktura semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich*, której promotorem był prof. dr hab. Józef Wierchowski, językoznawca i semantyk. Wybór grupy badawczej nie był przypadkowy. Z literatury dotyczącej leksyki dziecięcej wynikało, że to okres dość intensywnych zmian, ale najczęściej był on traktowany jako etap doskonalenia umiejętności językowych. Moje doświadczenia zawodowe wskazywały, że jest to czas ważny dla diagnozowania modelu rozwoju językowego, prognozowania procesu i programowania terapii dzieci szczególnie z zaburzonym lub nieharmonijnym rozwojem mowy. Wyniki badań potwierdziły, że struktura semantyczna powstaje dynamicznie, najczęściej z wykorzystaniem procesów opartych na identyfikacji, wyszukiwaniu podobieństw i różnicowaniu cech poznawanych obiektów. Dzieci czteroletnie wykorzystują różne sposoby informowania o znaczeniu, wykazują się ogromną aktywnością w podejmowanych próbach obiektywizacji znaczeń wyrazów. Uwzględniają hierarchiczność cech i dużą rolę przypisują (przynajmniej niektóre z nich) informacjom zawartym w języku (zał. 3, A4: 14, 40, B: 1-2, 7, 21).

3. W czasie, kiedy w naszej uczelni zaczęto realizować program integracyjnego kształcenia studentów niepełnosprawnych w szkole wyższej (od 1994 r.) i do społeczności akademickiej włączona została dość liczna grupa osób z uszkodzonym słuchem, wyłonił się nowy obszar mojej działalności praktycznej i naukowej. Obejmował poszukiwanie metod i sposobów skutecznej terapii logopedycznej dorosłych użytkowników języka, weryfikowanie efektywności tych dotychczas stosowanych (te zwykle dotyczyły dzieci). Pojawiła się też konieczność określenia zakresu trudności językowych i komunikacyjnych dorosłych młodych ludzi z uszkodzonym słuchem. Opublikowane w literaturze wyniki badań wskazywały, że zaburzenia w percepcji świata, a szczególnie zaburzenia percepcji dźwięków utrudniają, ograniczają lub modyfikują gromadzenie zasobów wiedzy o języku, zmieniają rozumienie

reguł językowych i utrudniają komunikację. Zaangażowanie w poszukiwanie sposobów rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej studentów z uszkodzonym słuchem zaowocowało opisem językowego obrazu świata (wyrazy: matka, dom, bezpieczeństwo, rodzina), stereotypów językowych i badaniami nad rozumieniem tekstów czytanych (Załącznik nr 3, A4: 30, 31, 34-36, B: 20, 22, 30). Zbierane w praktyce logopedycznej doświadczenia zostały wykorzystane do rejestrowania sposobów rozwiązywania zagadek, którymi posługiwali się studenci z uszkodzonym słuchem. Takie teksty, zabawy językowe, w których wiedza o przedmiocie zagadki jest ukryta w grze słów, nietypowej prezentacji cech obiektu, odmiennych sposobach ich określania, były atrakcyjnym przedmiotem ćwiczeń i sposobem zbierania materiału. Opracowanie go pozwoliło na ustalenie stosowanych przez niedosłyszających studentów strategii rozwiązywania zagadek, tropienie wykorzystywanych przez nich sposobów rozpoznawania w tekście wskazówek, które ułatwiały identyfikację obiektu i określania tych, które je uniemożliwiały. Analiza materiału pokazała między innymi, jak wiele różnych trudności sprawiają im formy gramatyczne wyrazów i rozpoznawanie modyfikacji znaczeniowych, które uwarunkują zmiany w ich budowie (Załącznik nr 3, A2, 2; A4: 20, 29, 37, 41, 43, B: 12, 17, 19, 21, 29). Badania prowadzone były w ramach tematu badawczego *Językowe wykładniki ciągów zautomatyzowanych na przykładzie interpretacji zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem* (nr tematu 763/99/W) w latach 1999-2008 (zmienić rozmiar czcionki na 12.). W tym czasie podjęte były również prace nad wykorzystywanymi przez studentów niedosłyszających sposobami definiowania znaczeń wyrazów. Zagadnienia dotyczące trudności językowych tej grupy młodych ludzi prezentowałam w referatach, artykułach. Zostały zebrane w monografii *Między znakami – między słowami* pod moją redakcją wraz z pracami osób zaangażowanych w prowadzone w Ośrodku Logopedycznym badania (z dwóch powstały prace dyplomowe z surdologopedii).

4. Kolejny obszar moich zainteresowań wyznaczyły doświadczenia w pracy z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy i możliwość obserwowania ich kariery szkolnej. Pozwoliły budować przekonanie, że trudności w czytaniu i pisaniu są w znacznej mierze uwarunkowane trudnościami w rozpoznawaniu struktury języka i rozumieniu reguł w nim działających. Choć te trudności nie zawsze wyraźnie ujawniają się w sprawnościach komunikacyjnych, to niemal zawsze (zwykle w różnym stopniu) utrudniają nabywanie umiejętności czytania i pisania, czytania ze zrozumieniem. Poszukiwanie związków między ograniczeniami

w porządkowaniu oraz budowaniu wiedzy o świecie a trudnościami językowymi dzieci i młodzieży spowodowało zainteresowanie językowym obrazem świata uczniów z dysleksją. Uzupełnieniem były analizy sposobów rozumienia i definiowania przez nich znaczeń wyrazów (Załącznik nr 3, A2, 1, A4: 11, 21, 25, 26, 27, 40). Badania nad trudnościami językowymi dyslektyków i osób z uszkodzonym słuchem prowadzone były w ramach dwóch tematów statutowych: *Kompetencje i sprawności językowe – norma i patologia* (nr 180/02/S od 2002 do 2012 r.) oraz *Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowania akwizycji języka i zachowań językowych w specyficznych i niespecyficznych zaburzeniach mowy* (nr 356/13/S od 2013-2016 r.), których byłam kierownikiem. Wyniki badań prezentowane na konferencjach (zał.3 B) i publikowane w formie artykułów umożliwiły nawiązanie kontaktów naukowych i pozwoliły na zorganizowanie interdyscyplinarnej ogólnopolskiej konferencji naukowej pt.: *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu* (Siedlce 2005) i *Wyraz w języku i tekście* (2009). Zgromadzone doświadczenia włączyły do obszaru moich zainteresowań badania nad świadomością struktury wyrazu osób z zaburzeniami mowy.

5. Badania sprawności językowych studentów niedosłyszających i uczniów z dysleksją poszerzone zostały o tematy dotyczące leksyki współczesnych młodych Polaków. Korpus materiałowy stanowiły ankiety i „kartki z pamiętników” zbierane przez kilka lat od uczniów i studentów. Tak gromadzony materiał wykorzystywany był przeze mnie w opisach językowego obrazu świata DOMU i MATKI, BEZPIECZEŃSTWA. Umożliwił porównanie wyników po około 10 latach, które obejmowały czas ważnych zmian społeczno-gospodarczych w naszym kraju (Załącznik nr 3, A4: 13, 19, 22, 23, 28, 35, B: 5-6, 10, 13, 16, 18).

6. Zainteresowania semantyką, związkami formy i treści dojrzewały oraz precyzowały się w kontaktach naukowych z Profesorem Józefem Wierzchowskim. Jego metoda, wywodząca się z grup proporcjonalnych relacji i opracowana jako model opisu struktury leksykalno-semantycznej języka z wykorzystaniem grup związku nazywania, początkowo dostarczała pomysłów do ćwiczeń językowych ze studentami niedosłyszającymi i dyslektykami. Pozwalała pokazywać związki między wyrazami i objaśniać je przekładem wewnątrzjęzykowym. Stawała się sposobem objaśniania znaczenia form wyrazowych z wykorzystaniem ćwiczeń opartych na frazach łączących. Jej atrakcyjność i skuteczność potwierdzali studenci niedosłyszający, kiedy – jak sami mówili – odkrywali porządek w języku

i swoje nowe możliwości w wykorzystywaniu wiedzy o budowie wyrazów i ich znaczeniu. Nieco inaczej radzili sobie z wykonywaniem takich zadań uczniowie z dysleksją, ale efekty (ćwiczeń -) były podobne. Skuteczność i atrakcyjność ćwiczeń opartych na objaśnianiu formy i znaczenia wyrazów z wykorzystaniem relacji semantycznej wyznaczonej parafrazą prezentowałam na konferencjach i publikacjach (Załącznik nr 3, A4: 6, 8, 12, 15, 16, 18, 38, 42, B: 8, 9, 21), w tym również w najważniejszym dla logopedów czasopiśmie naukowym – „Logopedii”.

7. Metoda Józefa Wierchowskiego nie była eksploatowana w badaniach językoznawczych, ale założenia jej wyprzedzały znacznie nowe nurty w badaniach słowotwórczych i przyczyniły się do powstania koncepcji słowotwórstwa gniazdowego. W moich publikacjach, które ukazały się po śmierci Profesora, prezentowałam metodę i jej znaczenie. Omawiana tematyka zaowocowała nie tylko publikacjami i referatami, ale również przyczyniła się do zorganizowania dwóch naukowych konferencji ogólnopolskich: *Znak językowy w pejzażu semiotycznym* (2001) i *Wyraz w języku i tekście* (2009). Korzystanie z metody kazało szukać związków między językiem a poznaniem. W ten sposób w centrum moich badań pojawiła się analogia, która stała się tematem rozprawy habilitacyjnej (Załącznik nr 3, A1, A4: 16, 38, 44, B: 9, 14, 25, 26, 28, 29, 31).

8. Wyniki prowadzonych badań prezentowałam w artykułach i rozdziałach monografii oraz referatach i wystąpieniach na konferencjach. Opublikowałam 50 prac w tym:

- monografię autorską,
- 4 monografie, które redagowałam i których byłam współautorką (w tym 2 współredagowane),
- 45 artykułów w czasopismach naukowych i rozdziałów w monografiach (w tym pięć artykułów przed doktoratem),
- 2 artykuły popularno-naukowe w czasopismach lokalnych
- 3 recenzje prac naukowych,
- jedną recenzję wydawniczą (wykaz w Załączniku nr 3A).

Uczestniczyłam w wielu spotkaniach naukowych, seminariach, konwersatoriach, konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych, także posiedzeniach Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Polskiej Akademii Nauk. Wygłosiłam ponad 30 referatów (dwa przed

uzyskaniem tytułu doktora), z tego 4 na konferencjach i seminariach międzynarodowych (wykaz w Załączniku nr 3B).

Alina Maciejewska