

# Dojrzałość do nauki czytania i pisania a rozwój mowy dziecka

## Wprowadzenie

Od momentu narodzin to, co się dzieje wokół dziecka, jest niejednokrotnie uzależnione od zachowań i decyzji, jakie są podejmowane przez jego rodziców. Rodzice odpowiadają za proces uspołeczniania dziecka, czyli między innymi przygotowują dziecko do życia w rodzinie i społeczeństwie, uczą komunikacji, przywiązania, wrażliwości interpersonalnej, uczestniczenia w grupie oraz podporządkowywania się normom społecznym<sup>1</sup>. Opiekunowie uważnie obserwują kolejne osiągnięcia swego potomka, wyczekują pierwszego uśmiechu, pierwszego kroku i pierwszego słowa. Osiągnięcia pod koniec pierwszego roku życia wzajemność i intencjonalność dialogu, gdy dzieci starają się określić intencje dorosłych ukierunkowane na ich intencje w stosunku do obiektów świata zewnętrznego, stwarzają warunki dla dalszego rozwoju komunikacji między dzieckiem a otoczeniem (por. Schaffer, 1995; Tomasello, 2000)<sup>2</sup>. W miarę upływu czasu rodzice zaczynają myśleć o edukacji swojego dziecka, o nauce czytania i pisania, czyli o najważniejszych narzędziach, które dziecko opanowuje już na etapie wczesnej edukacji. Dojrzałość szkolna dziecka będzie miernikiem dotychczasowego wychowania i nauczania rodziców, stanowić będzie swoistego rodzaju bagaż, którego zawartość będzie decydowała o początkowych osiągnięciach dziecka w szkole. W skład owej dojrzałości wchodzi wiele elementów związanych z rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym dziecka, za które do momentu rozpoczęcia edukacji odpowiadał rodzic. Jednym z interesujących autorów składników owej dojrzałości szkolnej jest mowa i język, których rozwój uważa się za silnie uwarunkowany postępowaniem rodziców. Wielu badaczy, począwszy już od J. Piageta i L. Wygotskiego stwierdza, iż rozwój mowy jest ściśle powiązany lub też i uzależniony od siebie intensyfikację innych funkcji poznawczych u dziecka. Autorka uznaje, iż mowa i język u dziecka odgrywa znaczącą rolę w jego późniejszej edukacji, a aspekt ten nie powinien być wśród badaczy pomijany.

<sup>1</sup> H.R. Schaffer, *Przyswajanie zasad dialogu*. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.

<sup>2</sup> M. Tomasello, *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

## Dojrzałość szkolna

By móc wykazać istotę rozwoju mowy i języka w nauczaniu czytania i pisania dziecka, należy rozpocząć od wspomnienia, czym jest owa dojrzałość szkolna. Zdaniem S. Szumana (1962) za dojrzałość szkolną uważa się „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej”<sup>3</sup>. Podobnie W. Okoń (1998), formułując pojęcie dojrzałości szkolnej, użył zamiennie pojęcia gotowości szkolnej. Stwierdził, iż jest to: „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej”<sup>4</sup>. S. Szuman podkreślił, iż wychowanie i nauczanie szkolne jest poprzedzone wychowaniem w środowisku rodzinnym lub przedszkolnym. Uznał również, iż tempo i osiągnięcia rozwoju dziecka zależą od wielu czynników. Wśród tych składników między innymi wymienił: charakter i wpływ środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się oraz znaczenie sposobu wychowania i uczenia przez dorosłych<sup>5</sup>. Oprócz tego zaakcentował wartość uzdolnień danego dziecka oraz jego aktywność i przedsiębiorczość w zdobywaniu wiadomości o świecie oraz w kształtowaniu rozmaitych umiejętności. Z kolei W. Okoń (1998) dookreślił owe czynniki, wymieniając wśród nich: warunki bytowe dziecka, wykształcenie rodziców, wychowanie przedszkolne, zdolności dziecka i warunki jego zdrowia. Niestety, w powyższym opisie nie zostały wyszczególnione zdolności językowe oraz artykulacyjne dzieci. Dopiero B. Sawa (1994), określając stopień dojrzałości szkolnej, uporządkowała wcześniej wymienione elementy w następujący podział: rozwój fizyczny, rozwój umysłowy oraz rozwój uczuciowo-społeczny<sup>6</sup>. Autorka tego artykułu szczególnie skupiła się na aspekcie rozwoju umysłowego, czyli poziomie rozwoju funkcji poznawczych, który umożliwia osiąganie dobrych wyników w nauce szkolnej. Należy zauważyć, iż B. Sawa w owym aspekcie, oprócz umiejętności spostrzegania i różnicowania spostrzeżeń, dostatecznie wykształconego poziomu wyobraźni i uwagi dowolnej, zdolności do intencjonalnego zapamiętywania i odtwarzania podawanych treści, zdolności do myślenia przyczynowo-skutkowego oraz wnioskowania wyróżniła **prawidłowy rozwój mowy zarówno pod względem artykulacji dźwięków, jak i zasobu pojęć i słów oraz swobodę poprawnego wypowiedzania myśli**<sup>7</sup> (Tab. 1). Elementy mowy wymienione przez B. Sawę nie były jednak ostateczną i wystarczającą odpowiedzią na pytanie o rolę języka w edukacji, ale były początkiem dla dalszych badań.

Tabela 1. Aspekty rozwojowe dojrzałości szkolnej. Opracowanie własne na podstawie B. Sawa (1998)

Aspekty rozwojowe	Cechy charakterystyczne
Rzeczywisty rozwój fizyczny	Prawidłowe i stosowne do wieku ukształtowanie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- kości,</li> <li>- mięśni,</li> <li>- narządów wewnętrznych,</li> <li>- układu nerwowego</li> <li>- narządów zmysłów.</li> </ul>

<sup>3</sup> S. Szuman, *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*. Nowa Szkoła, Warszawa, 1962, nr 6, s. 19.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 71.

<sup>5</sup> S. Szuman, *op.cit.*, s. 21-22.

<sup>6</sup> B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 19-20.

Rozwój umysłowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umiejętność spostrzegania i różnicowania spostrzeżeń,</li> <li>- dostatecznie wykształcony poziom wyobraźni,</li> <li>- dostatecznie wykształcony poziom uwagi dowolnej,</li> <li>- zdolność do intencjonalnego zapamiętywania,</li> <li>- zdolność do odtwarzania podawanych treści,</li> <li>- prawidłowy rozwój mowy: artykulacja dźwięków, zasób słów, swoboda poprawnego wypowiedzania myśli,</li> <li>- zdolność do myślenia przyczynowo-skutkowego,</li> <li>- zdolność do wnioskowania</li> </ul>
Rozwój uczuciowo-społeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umiejętność podporządkowania się wymaganiom szkoły,</li> <li>- stopień wrażliwości na ocenę,</li> <li>- umiejętność panowania nad sobą,</li> <li>- dostateczna motywacja do wykonywania zadań,</li> <li>- umiejętność współpracy,</li> <li>- umiejętność współdziałania z rówieśnikami</li> </ul>

Naczelnym zadaniem wychowania rodzinnego jest doprowadzenie dzieci siedmioletnich do osiągalnej na tym szczeblu dojrzałości: organizmu, sprawności fizycznej i umysłowej oraz uspołecznienia osobowości, tak aby mogły rozpocząć proces edukacji. Nauka w szkole jest dalszym ciągiem i wyższym poziomem zdobywania przez dziecko wiedzy oraz umiejętności. Jak już autorka wcześniej podkreślała, nauka czytania i pisania jest ściśle zawiązana z rozwojem mowy dziecka i dlatego też rodzice powinni zadbać o ten element dojrzałości szkolnej, by dziecko mogło w pełni, pełnosprawnie rozpocząć swą edukację.

## Dojrzałość do nauki czytania i pisania a znaczenie mowy

Skupiając się już wyłącznie na powiązaniu mowy z dojrzałością do nauki czytania i pisania, należy zwrócić uwagę na dokonania J. Malendowicz (1978), która ustaliła, iż do podstawowych warunków, od których zależy możliwość rozpoczęcia nauki czytania, należy odpowiednia sprawność fizyczna dziecka, prawidłowy rozwój mowy i dojrzałość umysłowa. Badaczka, pisząc o prawidłowym rozwoju mowy uznała, iż jego warunkiem jest **posiadanie odpowiedniego zasobu słów i umiejętności słownego wyrażania swoich myśli w sposób w pełni zrozumiały dla otoczenia**. Zatem został położony nacisk wyłącznie na umiejętność prawidłowej artykulacji oraz opanowanie dostatecznego słownika czynnego i biernego<sup>8</sup>.

Z kolei E. Malmquist (1987) wśród takich czynników warunkujących naukę czytania jak: ogólna dojrzałość fizyczna, odpowiedni poziom inteligencji, rozwój percepcji słuchowej oraz wzrokowej, koordynacja motoryczna na odpowiednim poziomie, wymieniła już **prawidłową wymowę i rozwój pojęcia myślowego**<sup>9</sup>. Badaczka stwierdziła, iż dojrzałość mowy dotyczy poprawności, logiki wypowiedzania się oraz braku wad wymowy. Rozumienie i wychwytywanie sensu mowy jest procesem trwającym przez całe życie jednostki. Niewiedza o profilaktyce logopedycznej, brak adekwatnych ćwiczeń we wczesnych latach dzieciństwa może poważnie przeszkodzić rozwojowi umiejętności czytania w wieku starszym, a właściwie i celowi rozwoju osobowości jednostki. Zdaniem E. Malmquist (1987), to czy początkującego ucznia, zgłaszanego do szkoły, można zaklasyfikować jako dojrzałego do nauki czytania i pisania, jest w dużym stopniu zależne od poziomu, jaki osiągnął w swym rozwoju umiejętności mówienia. Badaczka wyraźnie podkreśla, iż **„absolutną stratą czasu jest usiłowanie uczenia dziecka czytania,**

<sup>8</sup> J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

<sup>9</sup> E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa 1987, s. 49-53.

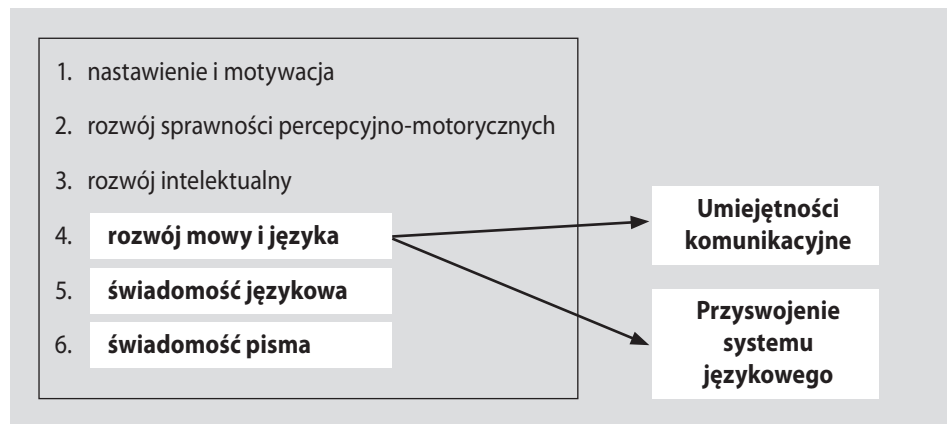
**zanim będzie ono zdolne wymawiać słowa stosunkowo wyraźnie i jasno, bez większych trudności, zanim będzie w stanie wyrażać swe myśli, opowiadać swe przeżycia i w sposób zrozumiały zadawać pytania”<sup>10</sup>.**

Z logopedycznego punktu widzenia uznaje się, że dzieci, które charakteryzują się opóźnieniem rozwoju mowy lub te, które wykazują wyraźne wady wymowy, powinny najpierw otrzymać pomoc w wyrobieniu odpowiednich nawyków mówienia, zanim będzie można rozpocząć właściwą naukę czytania.

Anna Brzezińska (1987) definiuje gotowość do nauki czytania i pisania jako „stan w rozwoju dziecka będący rezultatem dojrzwania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania”<sup>11</sup>. Podążając za tymi słowami G. Krasowicz-Kupis (2004) określiła, iż w aspekcie poznawczym poza wielokrotnie już wymienianymi (m.in. nastawienie i motywacja, rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych, rozwój intelektualny) komponentami dojrzałości do nauki czytania i pisania są także: **rozwój mowy i języka (umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego), świadomość językowa, oraz świadomość pisma**<sup>12</sup>.

Można zauważyć, iż rola mowy i języka w procesie uczenia się zaczęła być nie tylko dostrzegana, ale i rozwijana. Oczywiście rozwój zdolności użytkowania mowy jest pod wieloma względami procesem trwającym przez całe życie. Jednak, aby dziecko mogło przystąpić do nauki czytania i pisania, powinno mieć mowę i język rozwinięte na poziomie umożliwiającym mu ową naukę rozpocząć.

Tablica 1. Komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania:



**Źródło:** własne na podstawie G. Krasowicz-Kupis (2004): Komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania

<sup>10</sup> Ibidem, s. 34-38.

<sup>11</sup> A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie - nowy język dziecka*. WSiP, Warszawa 1987.

<sup>12</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

## Teoria społecznego uczenia się mowy

Dziecko rodzi się już z pewnymi właściwościami: strukturalnymi i funkcjonalnymi, które umożliwiają mu zaistnienie w życiu społecznym. Strukturalnymi przymiotami są przede wszystkim usta, aparat wzrokowy oraz słuchowy niemowlęcia<sup>13</sup>. Dopasowanie strukturalne nie jest jednak wystarczające, aby doszło do rozwoju mowy u dziecka. Koniecznym elementem owego rozwoju jest dopasowanie funkcjonalne, czyli stworzenie z dzieckiem interakcji, to jest „wzajemnych przedsięwzięć zachodzących w czasie, charakteryzujących się ciągłymi dynamicznymi zmianami i wzajemnym dostosowywaniem”<sup>14</sup>. Zdaniem H. Spionek (1975), rozwój mowy warunkowany jest genetycznie, ale nie zależy tylko od właściwości wrodzonych organizmu, tylko też od warunków społecznych, kontaktu ze środowiskiem, z innymi mówiącymi ludźmi<sup>15</sup>. Zatem wrodzone wyposażenie umożliwiające niemowlęciu natychmiastowe uczestniczenie w interakcjach społecznych jest zależne od istniejących zachowań społecznych.

Wraz z teorią społecznego uczenia się, w artykule tym przyjmuje się podejście J. Brunera (1980), zgodnie z którym język przyswajany jest jako narzędzie regulacji zarówno wspólnego zwracania na coś uwagi, jak i wspólnego działania<sup>16</sup>. E. Filipiak (2002) wyjaśniła, iż dziecko, które podejmuje aktywność językową (we wczesnym okresie jego życia) jest silnie nastawione na wykonanie lub komentowanie czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym<sup>17</sup>. Badaczka podkreśliła również, iż uczenie się języka przez dziecko rozumie się w tym aspekcie jako „proces interakcji między dzieckiem a innymi osobami, które przyjmują ważną rolę interpretatora zachowań językowych dziecka”<sup>18</sup>. Osoba dorosła uczestnicząca w procesie wychowania dziecka oraz jego rozwoju umożliwia mu realizację procesu opanowywania języka. Zadaniem dorosłego – interpretatora jest poprawianie i wzmacnianie zachowań językowych dziecka, dostarczanie informacji, rozszerzanie i idealizowanie wypowiedzi podczas interakcji z dzieckiem. Proces ten, w którym rodzice/dorośli dostarczają dziecku wsparcia/pomocy w uczeniu się języka J. Bruner nazywa systemem wsparcia językowego (Filipiak 2002, s. 87, za Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 405). Wszystkie matki interpretują czynności swego dziecka, przy czym interpretacje te, niemal zawsze polegają na wnioskowaniu o intencjach bądź pragnieniach dziecka, a od charakteru tych interpretacji zależy w ogromnym stopniu dalsze zachowanie się dziecka. Istnieją dwa typy interpretacji. Zgodnie z pierwszym typem matka uważa, że zachowanie dziecka wyraża intencję, zamiar wykonania jakiejś czynności. Według interpretacji drugiego typu dziecko – zdaniem matki – stara się nie tyle zrobić coś, ile dowiedzieć się czegoś. Innym elementem w teorii J. Brunera jest rozumienie, iż w wypadku interakcji ukierunkowanych na intencję, główną formą sygnalizowania jest zaznaczenie segmentów czynności. Przedstawia się to poprzez wprowadzanie elementu sygnalizującego zakończenie czynności. Dziecko rozumie wymogi wspólnego działania najpierw na poziomie przedjęzykowym, uczy się wyróżniać komponenty wspólnej czynności, uczy się rozpoznawać funkcję wypowiedzi włączonych w owe struktury o organizacji sekwencyjnej. A wreszcie uczy się zastępować wypowiedzi niestandardowe standardowymi elementami

<sup>13</sup> H.R. Schaffer, *Przyswajanie zasad dialogu*. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 96.

<sup>15</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN Warszawa 1975.

<sup>16</sup> J.S. Bruner, *Ontogeneza aktów mowy*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1980.

<sup>17</sup> E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 2002.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 87.

leksykalnymi. Proces ten może przebiegać wyłącznie dzięki obecności osoby dorosłej. Dziecko uczy się reguł gramatycznych przez analogię z regułami działania i uwagi. W opinii J. Brunera, początki mowy dziecka mają charakter wybitnie egzoforyczny (wskazujący na zewnątrz), co oznacza, że jest poza tekstem komunikatu, występuje duża zależność od kontekstu, w którym występuje komunikowanie. Z czasem mowa staje się w większym stopniu anaforyczna (wskazująca wstecz), czyli wskazująca na wcześniejszą wypowiedź w obrębie tekstu i wrażliwa na same reguły językowe<sup>19</sup>. Kluczem w teorii J. Brunera jest potrzeba obecności i współuczestniczenia w rozwoju dziecka – osoby dorosłej, najczęściej rodzica. Angażowanie się opiekuna w rozwój mowy jest tożsame z odpowiedzialnością, jaką on ponosi w przypadku przygotowania dziecka do pójścia do szkoły.

## Etapy rozwoju mowy

Pojawienie się mowy polega na stopniowym ujawnianiu się predyspozycji. Dzieci osiągają pewne etapy rozwoju mowy w ustalonej kolejności i w stosunkowo jednakowym wieku życia. Język nie może zacząć się rozwijać zanim dziecko nie osiągnie pewnego poziomu rozwoju i dojrzałości fizycznej. Na podstawie wcześniejszych rozważań autorka przyjmuje, iż jest rzeczą bezsporną, że dziecko nie może opanować języka, jeśli nie jest poddane jego oddziaływaniu<sup>20</sup>.

Interakcje społeczne, w które zaangażowane są dzieci potrafiące mówić, pozostają w pewnej ciągłości względem interakcji prewerbalnych, w tym wszystkich uczestników interakcji. Prewerbalne umiejętności sprowadzają się do naśladowania dźwięków oraz pewnych ruchów ciała. Zdolność siedzenia, czekania i wykonywania prostych poleceń popartych gestem, naśladowania, zalicza się do tych wstępnych umiejętności. Późniejsze zdolności starszego dziecka odzwierciedlają to, czego nauczyło się we wcześniejszych interakcjach, zarówno wyrażanych znaczeń, jak i sposobów ich wyrażania<sup>21</sup>.

Wśród etapów rozwoju mowy dziecka wyróżnia się cztery stadia. Pierwsze stadium to **faza przedjęzykowa**, inaczej okres melodii-sygnалу-apelu dotyczący pierwszego roku życia. Okres ten rozpoczyna się od pierwszego apelu, jakim jest krzyk dziecka przy jego narodzinach. W początkowej fazie rozwoju krzyk jest formą komunikacji dziecka z otoczeniem. Stanowi również ćwiczenie narządu oddechowego, podczas którego można dostrzec krótki wdech i znacznie dłuższy, powolny wydech. Około 2-3 miesiąca życia pojawia się u niemowlęcia forma prewokalna zwana głużeniem. Jest to trening narządów artykulacyjnych, w wyniku którego powstają dźwięki zbliżone do samogłosek i spółgłosek. W drugim półroczu dziecka dostrzega się inny objaw wokalizacji, to znaczy gaworzenie, które jest czynnością zamierzoną, polegającą na powtarzaniu i naśladowaniu dźwięków mowy. Obie formy prewokalne są potwierdzeniem dokonujących się w mózgu zmian rozwojowych. W ciągu pierwszego roku życia dziecko zaczyna rozumieć to, co się do niego mówi, dochodzi do próby powtarzania kilku wyrazów, a także pod koniec pierwszego roku życia dziecko spełnia proste polecenia<sup>22</sup>.

W **fazie wypowiedzi jednowyrazowych**, czyli okresie wyrazu – sygnалу jednoklasowego, który przypada na drugi rok życia dziecka, rejestrowane sygnały semantyczne pojawiające się u dziecka zawierają treść i informację. Dziecko rozszerza zakres rozumianych słów oraz

<sup>19</sup> J.S. Bruner, *Ontogeneza aktów mowy*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

<sup>20</sup> E.H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

<sup>21</sup> A. Ninio, C.E. Snow, *Od komunikacji przedjęzykowej do mowy*. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

<sup>22</sup> E. M. Minczakiewicz, *Mowa. Rozwój-zaburzenia-terapia*. Kraków 1997.

wzbogaca używany słownik. Powoli dochodzi do opanowywania struktury gramatycznej oraz doskonalenia wymowy<sup>23</sup>. Na ogół w tej fazie wyrazy w języku dziecka to przede wszystkim rzeczowniki i czasowniki konkretne, przy czym rzeczowników jest więcej niż czasowników i słów określających czynności<sup>24</sup>. Badania lingwistyczne ujawniły, iż w czasie tego okresu istnieje nierówność pomiędzy tym, co jest rozumiane a tym, co jest wypowiedziane. Dzieci na ogół więcej wiedzą niż potrafią mówić z uwagi na ograniczenia lingwistyczne (Filipiak 2002, za Turner, Helms 1999, s. 188).

W okresie zdania, czyli **stadium wypowiedzi dwuwyrzowych**, który przypada na 2-3 rok życia dziecka, wyłaniają się poszczególne kategorie gramatyczne, narasta słownik i ustala się system fonologiczny. Częstym przejawem tej fazy jest posługiwanie się przez dziecko mową telegraficzną, czyli tworzeniem wypowiedzi z pominięciem spójników i przyimków<sup>25</sup>. W wieku około trzech lat ujawnia się w zakresie sprawności manualnych wyraźny wzrost koordynacji w stosunku do okresu poprzedniego. Mowa, która wymaga niezwykle precyzyjnych i szybkich ruchów języka i warg, dobrze skoordynowanych z krtaniowym i oddechowym aparatem ruchowym, jest już niemal w pełni rozwinięta, podczas gdy większość innych sprawności mechanicznych pozostaje jeszcze znacznie poniżej poziomu pełnego rozwoju<sup>26</sup>.

W ostatnim stadium rozwoju mowy dziecka, czyli w okresie **swoistej mowy dziecięcej**, który przypada na 3-7 rok życia dziecko potrafi uczestniczyć już w rozmowach. Posługuje się rozbudowanymi sygnałami dwuklasowymi, a układ zasad budowania zdań jeszcze się utrwała. E. Filipiak (2002) zauważyła, iż czteroletnie dziecko ma opanowane podstawy języka, a odchylenia od normalnego języka dorosłych dotyczą raczej stylu niż gramatyki<sup>27</sup>.

Jeśli pojawiają się jakieś zaburzenia lub opóźnienia w rozwoju mowy dziecka, obowiązkiem rodziców jest przeciwdziałanie ich pogłębianiu i podjęcie odpowiednich kroków jeszcze przed rozpoczęciem edukacji. Zaburzeniem mowy, które wpływa na prawidłowość czytania i pisania jest wymowa bezdźwięczna, polegająca na braku realizacji spółgłosek dźwięcznych i zastępowaniu ich odpowiednikami bezdźwięcznymi lub realizowaniu głosek dźwięcznych jako głoski półdźwięczne. Inny problem, z którym spotykają się logopedzi, a który również decyduje o powodzeniu w czytaniu i pisaniu, są zaburzenia słuchu fonematycznego. Dlatego też ważnym podkreślenia jest to, iż: **dziecko z momentem pójścia do szkoły powinno mieć opanowaną mowę, a w tym: powinno prawidłowo artykułować wszystkie głoski, jego zasób słownictwa powinien być na odpowiednim poziomie, a sposób komunikacji dawać możliwość nawiązywania kontaktów z innymi osobami.**

## Podsumowanie

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się języka obecność osoby dorosłej w życiu dziecka jest nieodzowna. Najczęściej rodzic ponosi odpowiedzialność za prawidłowy rozwój swego potomka. Dziecko posiada wrodzone struktury, które umożliwiają mu włączenie się w życie społeczne i rodzinne. Niestety, bez odpowiednich bodźców ze strony otoczenia mogą one nie zostać uruchomione i dziecko nie będzie funkcjonalnie przystosowane do życia w społeczeństwie. Ważnym elementem rozwoju jest mowa i język, które wymagają współuczestniczenia bliskich osób. Rodzina lub opiekunowie poprzez swoje zachowania wspomagają rozwój mowy,

<sup>23</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>24</sup> E. Filipiak, dz. cyt., s. 93.

<sup>25</sup> L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin 1966.

<sup>26</sup> E.H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1980, s. 211.

<sup>27</sup> E. Filipiak, dz. cyt., s. 95.

powoli kształtują dojrzałości szkolną, a następnie dojrzałość do nauki czytania i pisania dziecka. Rodzice powinni mieć świadomość, iż to oni są odpowiedzialni za wszystkie zachodzące w życiu dziecka procesy.

## Literatura

- Bruner J.S. (1980). *Ontogeneza aktów mowy*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Brzezińska A. (1987). *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie-nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. AB
- Kaczmarek L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Lenneberg E.H. (1980). *Język w kontekście rozwoju i dojrzenia*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Malendowicz J. (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Malmquist E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP
- Minczakiewicz E. M., (1997). *Mowa. Rozwój-zaburzenia-terapia*. Kraków
- Ninio A., Snow C. E., (2007). *Od komunikacji przedjęzykowej do mowy*. W: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Tomasello M. (2000). *Spółeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*. W: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Sawa B. (1994). *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
- Schaffer H.R. (1995). *Przyswajanie zasad dialogu*. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań: Zysk i S-ka
- Spionek H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN
- Szuman S. (1962). *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*. Nowa Szkoła, Warszawa, nr 6