

Agata Woźniak-Krakowian

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

WYBRANE ASPEKTY ROZWOJU MOWY DZIECKA

Rozwój mowy u małego dziecka rozwijającego się prawidłowo jest dosyć wyraźnie podzielony na etapy. Kolejność ich i niezmiennosc jest charakterystyczna i uniwersalna dla rozwoju mowy dziecka. Występujące różnice indywidualne w opanowaniu języka uwarunkowane są różnymi czynnikami, takimi jak: stan zdrowia, poziom inteligencji, płeć, chęć poznawcza, chęć komunikacyjna, prawidłowa przemiana metaboliczna, stymulacja rodzinna, zainteresowanie emocjonalne dzieckiem w rodzinie, nieprzystosowanie, wrażliwość na ujemne wpływy otoczenia, poczucie bezpieczeństwa i stres (Stoppard, 1992).

Szczególnie ważna jest stymulacyjna rola matki, która powinna rozbudzić w dziecku przede wszystkim potrzebę kontaktu werbalnego. Badania psychologów wykazują, że dzieci matek mało nimi zainteresowanych, mało do nich mówiących, nie zaspokajających potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji mówią ze znacznym opóźnieniem i wadliwie.

ETAPY ROZWOJU MOWY

W rozwoju mowy każdego dziecka występują te same etapy: przygotowawczy (3 - 9 miesiąc życia płodowego), melodii (sygnału – apelu), który przypada na pierwszy rok życia, wyrazu (sygnału jednoklasowego) trwający od 1 do 2 roku życia, zdania (sygnału 2 klasowego) obejmujący przedział między 2 a 3 rokiem życia i okres swoistej mowy dziecięcej (swoistych form językowych) między 3 a 7 rokiem życia (Kaczmarek, 1977). Etap przygotowawczy to czas, w którym wykształcają się i zaczynają funkcjonować narządy mowy, emitujące i kontrolujące informacje, a także narządy odbiorcze. Okres melodii zwany także okresem sygnału i apelu to czas nawiązywania kontaktu społeczno-psychicznego z najbliższym otoczeniem. Dziecko płacze lub krzyczy, apeluje do otoczenia, że czegoś chce. Posługuje się okrzykami naturalnymi (apele wyższego rzędu niż

płacz), siłą głosu i artykulacjami, którym towarzyszą gesty wskazujące (sygnały semantyczne sytuacyjne zmienne i stałe), tworami onomatopiecznymi, które brzmieniem naśladują oznaczane zjawiska (sygnały semantyczne umotywowane). Dziecko przejmuje od dorosłych czynniki prozodyczne mowy: modulację głosu, intonację, akcent, operuje tonami o różnej wysokości. Tej bogatej melodyce towarzyszą zmiany mimiczne i bardzo żywe gesty. Dziecko nie ma sprawnego aparatu artykulacyjnego na tyle, by przekazać w sposób czytelny swoje emocje. Znacznie więcej rozumie niż mówi. Jego zdolności myślenia i spostrzegania rzeczywistości są lepiej rozwinięte niż zdolność mówienia. Otaczanie dziecka w tym okresie „kąpielą słowną” przygotowuje lepiej do mówienia. Dziecko zaczyna aktywność werbalną od wokalizacji, następnie grucha (głuchy, guga) – wypowiada pojedyncze dźwięki.

Dzieci wydają wszystkie dźwięki, jakie tylko może wydać człowiek, nawet te, które nie występują w języku macierzystym (Kohnstamm, 1989). Także dzieci głuche początkowo gruchają i gaworzą. Jednakże u dzieci, które siebie samych lub rodziców nie słyszą gaworzenie to po około 3 miesiącach zanika. Nie ma więc różnicy w pierwszych trzech miesiącach życia w rozwoju mowy między dziećmi rodziców głuchych (którzy mniej do dziecka przemawiają) i rodziców słyszących (Wójtowiczowa, Rodak, 1986).

Po etapie głużenia, między 7 a 9 miesiącem życia, dźwięki które nie należą do mowy ojczystej stopniowo zanikają a dzieci zaczynają gaworzyć używając wyłącznie dźwięków podobnych do tych, które słyszą w swym otoczeniu. Działa tutaj mechanizm naśladownictwa, imitacji (Kaczmarek, 1975). Dzieci imitują nie tylko dźwięki, ale także intonację i melodię wypowiedzi matki. W pierwszym roku życia można usłyszeć często, jak dziecko opowiada długie historie pełne niezrozumiałych słów, stosując intonację ludzi dorosłych. Nazywa się to w psychologii „gaworzeniem dostosowanym” lub „gaworzeniem społecznym”. Następnie dziecko zaczyna mówić wyrazy. Pierwsze słowo, które zostaje wymówione przez dziecko prawie we wszystkich językach świata to „mama”. Zdaniem Jacobsona (Kohnstamm, 1989) jest to dźwięk nosowy, który dziecko wydaje przed, w czasie i po ssaniu piersi. Symbol przyjemnego odczucia. Dziecko wymawia je, aby prosić o coś przyjemnego. Matka zaspakaja tę potrzebę, więc „promieniuje” to na nią. Koło pierwszego roku zaczyna mówić wiele innych wyrazów. Okres ten określa się etapem sygnału jednoklasowego (Kaczmarek, 1975). Około 1,5 życia pojawiają się wypowiedzi dwusłowne (sygnał dwuklasowy), które zawierają całą skalę możliwości porozumiewania się, wyłaniają się nowe kategorie gramatyczne, wzbogaca się słownik, ustala się system fonetyczny. Proces ten nie przebiega łatwo. Dziecko przyswaja sobie język mozolnie. Bardzo często występują uproszczenia i zniekształcenia brzmienia wyrazów np. „Ata” – Agata, „oć” – chodź, „nema” – nie ma, uproszczenia śródgłosu np: „kaka” – kaczką, „kaaaka” – Kasia, uproszczenia grup spółgłoskowych np. „Oiu” Ludwik, metatezy z uproszcze-

niem grup. Jest to związane z nieopanowaniem przez dziecko systemu fonetycznego danego macierzystego języka (Zarębina, 1965). Obserwujemy różne zjawiska na płaszczyźnie składni, fleksji, słowotwórstwa. Często są to wypowiedzi błędne w stosunku do normy języka polskiego. Niemniej jednak słowo zaczyna pełnić już w sposób przez dziecko uświadomiony funkcję komunikowania i wymawiania myśli. W okresie do 3 lat dziecko ma na tyle opanowany system języka, że może prowadzić swobodne rozmowy. Związane jest to ze wzrostem świadomości językowej, którą warunkuje ożywiona potrzeba ciekawości i poznania świata.

Dziecko formułuje zdania coraz bardziej złożone pod względem słownikowym, samo generuje zasady gramatyczne (Chomsky, 1965). Tworzy, drogą analogii, kontaminacji, metatezy, różne twory językowe, które zadziwiają nas swoją niezwykłością, odrębnością i świeżością. Świadczy to o swoistości mowy dziecięcej. Zarysowany rozwój mowy dziecka bez względu na macierzysty język ma podobny przebieg i odnosi się do każdego dziecka, u którego mowa rozwija się bez zakłóceń. Może ona przebiegać z przyspieszeniem lub opóźnieniem w zależności od cech wrodzonych dziecka i wpływu środowiska.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ KODU JĘZYKOWEGO

Dziecko posługuje się językiem na początku w celu zaistnienia, zademonstrowania swej obecności w środowisku, a także wyrażenia swoich emocji (pozytywnych i negatywnych). Dopiero później język zaczyna pełnić funkcję komunikacyjną, tekstową. Do pełnej komunikacji niezbędny jest gramatyczny rozwój mowy, będący następstwem rozwoju umysłowego (Piaget, 1966). Dla uniwersalnego zjawiska, że dzieci uczą się mówić bezbłędnie pod względem gramatycznym przez długi czas nie umiano znaleźć wyjaśnienia. Obecnie istnieje wiele modeli języka stawiających sobie za cel wyjaśnienie tego zjawiska w zależności od orientacji: lingwistycznych, psycholingwistycznych, socjologicznych i socjolingwistycznych. Jedynymi z ciekawszych teorii kształtowania się kodu językowego i jego funkcji są teorie: N. Chomskiego, D. Slobina, A. W. Staatsa, M.A.K. Hollidaya, B. Bernstaina (Kurcz, 1987).

Behawioryści traktują rozwój gramatyki jako procesu operacyjno-warunkowego. Każde dziecko dochodzi metodą prób i błędów do właściwej budowy zdania. Najlepiej opracowaną behawiorystyczną teorią mowy jest teoria Staatsa C. K i Staats A.W. (1957). Teoria ta zakłada, że wyznacznikiem zachowania językowego są prawa uczenia. Wypowiedzi jednoklasowe dziecka są reakcjami nazywania występującymi pod kontrolą określonych bodźców zewnętrznych lub wewnętrznych. Powstają one w drodze zwykłego warunkowania, zaś reakcje typu

prośby czy żądania lub reakcje naśladowcze, są przejawem warunkowania instrumentalnego, jakie zachodzi pod wpływem określonych typów wzmacniania stosowanego przez otoczenie dziecka (Kurcz, 1987 s. 93). Wyodrębnienie się klasy słów osiowych i hierarchizacji tych wypowiedzi polega na łączeniu się z wieloma innymi słowami albo jako poprzedniki, albo jego następni, albo jako następni i poprzedniki, co daje podstawę do wypowiedzi trój- i więcej wyrazowych. Cechą charakterystyczną tej teorii jest ujmowanie językowych umiejętności człowieka jako zbioru elementów, którymi są poszczególne nabyte w doświadczeniu osobniczym nawyki językowe.

Teorią tworzenia kodu językowego jest teoria Chomskyego (1965). Zakłada ona, że dziecko wyposażone jest we właściwe gatunkowi ludzkiemu zdolności językowe i wszelkie możliwe różnice występujące między językami ludzkimi są niejako w te zdolności wbudowane. „Warunkiem koniecznym do nauczania się języka przez dziecko jest posiadanie przez nie teorii językowej, która wyodrębnia formę gramatyki danego języka (Chomsky, 1965 s. 25). Uczenie się języka przez dziecko przebiega autonomicznie, niezależnie od wpływu otoczenia, zupełnie niezależnie od środowiska społecznego. Mowa jest szczególną ludzką właściwością: zakotwiczoną już w genach”. Dziecko ma wrodzone poczucie mowy, które polega na procesie neurologicznego dojrzewania. Dzięki temu może coraz lepiej wyczuwać zewnętrzną formę zdania i stosunku między jego poszczególnymi częściami. Przez zastosowanie reguł transformacji dziecko jest w stanie, na podstawie powierzchniowej struktury zdania (forma zewnętrzna) zrozumieć jego głębszą strukturę (stosunki pomiędzy częściami zdania). Jest to możliwe dzięki coraz lepszemu neurologicznemu dojrzewaniu. Transformacja oznacza, że dziecko może zrozumieć podstawową rzeczywistość używając różnych zdań. Dzieci znacznie wcześniej wyczuwają to, jeszcze zanim zrozumieją, dlaczego tak się dzieje.

Zdaniem D. Slobina (1971) dziecko tworzy strukturę osiową, która zawiera dwie klasy słów: osiowe i otwarte. Zaznacza się to już w wypowiedziach dwuwyrazowych dziecka. Klasa słów osiowych jest mało liczna, wolno rosnąca i stanowi generator dla słów otwartych. Do otwartej klasy słów należą te słowa, które w 1 okresie rozwoju mowy stanowiły wypowiedzi jednowyrazowe np. mama, tata, dziadzia, ja, mi. Następnie tworzą się wypowiedzi trójfazowe – struktura zdaniowa staje się wówczas hierarchiczna, tzn. można w niej wyodrębnić składniki frazowe stanowiące odrębne jednostki w wypowiedzi dziecka. Wypowiedzi dwuwyrazowe zostają uzupełnione nowymi konstrukcjami. Hierarchia postępuje w miarę występowania coraz dłuższych wypowiedzi w mowie dziecka. Dziecko opanowując formy gramatyczne popełnia błędy językowe. Niektóre wypowiedzi stają się „hiperpoprawne”, gdy dzieci dokonują nadmiernej generalizacji określonej formy gramatycznej bez uwzględnienia wyjątków od tej reguły.

Wg Piageta (1966) gramatyczny rozwój mowy jest następstwem rozwoju umysłowego. Dziecko mówi przede wszystkim do siebie. W miarę jak osiąga

wgląd w stosunki przyczynowo-skutkowe między działaniem i zdarzeniami, zaczyna też pojmować, że te stosunki można wyrazić w słowach, zdaniach. Jeśli dziecko jest w stanie dostrzec związek przyczynowo-skutkowy, dopiero wtedy odkryje takie składniki, jak: podmiot, orzeczenie i dopełnienie w strukturze gramatycznej zdania.

Zdaniem M.A.K. Hollidaya (1980) klucza do zrozumienia struktury języka należy szukać w różnych aspektach jego użycia, stosowania w codziennych sytuacjach życiowych. To właśnie tekst, a nie zdanie stanowi podstawową jednostkę analizy językowej. Jest to wypowiedź językowa w określonym kontekście językowym (Kurcz, 1987 s. 90). Język należy badać w relacji do sytuacji, w której jest on użyty, ze względu na typ sytuacji i funkcje, jakie pełni. Wybór określonej formy z gramatycznego systemu wynika ze społecznych i psychologicznych potrzeb, jakim język służy. Holliday wyróżnia trzy funkcje podstawowe: ideacyjną - odnoszącą się do treści wypowiedzi, jej znaczenia poznawczego, interpersonalną - do ustalenia i utrzymania ról społecznych mówcy i nadawcy i tekstową - do relacji, jakie zachodzą między tekstem a sytuacją, w jakiej powstał. Funkcja ideacyjna służy wyrażaniu treści, doświadczenia mówcy. Doświadczenie to odnosi się do procesów, osób, przedmiotów, abstrakcji cech, stanów i relacji w otaczającym nas świecie. Funkcja interpersonalna wyznacza określone role mówcy i słuchacza w sytuacji komunikacyjnej. Dzięki niej realizowana jest interakcja między ludźmi, wyrażana rola społeczna uczestników aktu mowy, ich postawy, oceny, nakazy. Funkcja tekstowa umożliwia tworzenie tekstu w zależności od sytuacji. Zdania służą do wymiany informacji między uczestnikami sytuacji komunikacyjnej (Holliday, 1953).

Jeszcze inne podejście do analizy struktury języka, kodu językowego prezentuje Bernstein (1980). Jego zdaniem różnice w kodach językowych są wynikiem przynależności ludzi do różnych klas społecznych. Inaczej przebiega proces socjalizacyjny w rodzinach z różnych klas społecznych, inna jest rola języka w tym procesie. Efektywność przekazu językowego zależy od stopnia opracowania, jego szczegółowości przy braku kontaktu słuchacza z przedmiotem odniesienia. Bernstein (1980) wprowadził pojęcie kodu ograniczonego i wypracowanego. Kod ograniczony to taki, w którym przy braku kontaktu z przedmiotem odniesienia nie można zorientować się dokładnie, o co chodzi, a kod wypracowany funkcjonuje jako przekaz niezależnie od tego, czy słuchacz ma kontakt z przedmiotem odniesienia czy też nie. Człowiek w pełni przystosowany społecznie potrafi funkcjonować posługując się wieloma różnymi kodami w zależności od wymagań sytuacji.

Jak wynika z przedstawionych teorii kształtowanie się kodu językowego nie ma zgodności wśród badaczy co do określenia, czy rozwój mowy u dzieci przebiega na podstawie wrodzonego „planu mowy”, który odzwierciedla stosunki rzeczywistości, czy też rozwija się pod wpływem środowiska i skierowany jest na komunikowanie się z otoczeniem.

AKTYWNOŚĆ WŁASNA DZIECKA A ŚRODOWISKO

Podkreślenie wrodzonego „poczucia mowy” wywołuje często pytanie: czy najbliższe otoczenie nie odgrywa żadnej roli. Wiadomym jest, że rodziny i inne środowiska wychowawcze różnią się między sobą w ilości, wyrazistości i kompleksowości mowy, którą dziecko słyszy. Wpływa to na jakość rozumienia i mowy dziecka. Jeżeli dzieci są wychowywane w domach dziecka, żłobkach, gdzie kontakty z dorosłymi są sporadyczne to rozwój mowy jest opóźniony (Zaleski, 1992). Badania Berstaina (1980) wykazały, jak ważna jest rola rodziny i jej stylizujący wpływ na rozwój kodu wypracowanego. Dziecko wykazuje większą aktywność werbalną, jeśli ma lepszy kontakt z rodzicami. Ustalenie takiego kontaktu umożliwia dziecku inwencje w zakresie języka, w miarę jak słyszy mowę wokół siebie, w harmonijnym powiązaniu spontanicznej ekspresji, myśli zorganizowanej i procesu przyswajania form. (Gloton, Clero, 1985). Rodzice powinni być naturalni i autentyczni w sposobie mówienia. W kontakcie z autentycznymi rodzicami dziecko nie tylko uczy się mówić tak, jak mówią ludzie dorośli, lecz także będzie otwarte w kontaktach z innymi, nie będzie ukrywać przed nimi własnych myśli. Rodzice autentyczni są zdolni do empatii, pełni przyjaźni i zaufania, dzieci ich stają się niezależne. Są to dzieci otwarte i pełne zaufania, zrównoważone, zdolne do pozbywania się własnych lęków, nie ulegające kaprysom, które stanowią wyraz słabości i braku równowagi. Dziecko takie nie zna zahamowań afektywnych, które tak często stanowią przyczynę zaburzeń mowy. Lubią słuchać innych, chętnie osób dorosłych, jeśli mają one coś ciekawego do powiedzenia. Samo lubi opowiadać swoje własne historie, wyzwala się ze swego wewnętrznego świata, gdzie rzeczywistość miesza się z fikcją, tworząc niezwykłą całość. Zdaniem Jacobsona (Kielar-Turska, 1992) język jest motorem wyobraźni. Rodzice powinni inspirować ekspresję słowną dzieci w postaci zabawy, którą można uprawiać razem w domu, a do czasu, gdy dziecko po opanowaniu języka przestanie interesować się taką zabawą tylko dla niej samej. Małe dzieci są niezwykle aktywne i twórcze w badaniu napotkanych przedmiotów. Związane jest to z ich wielką potrzebą eksploracji. Właściwe eksplorowanie przedmiotów występuje u dzieci pod koniec 1 roku życia (tamże). Dziecko nie tylko podejmuje eksplorowanie przedmiotów ale jest zainteresowane poznaniem jako takim. W zetknięciu z nowością dziecko porównuje, pod jakim względem to co nowe jest różne od obiektów już poznanych. Taką nowością dla dziecka jest mowa. Rozwijanie aktywności badawczej dziecka wymaga stworzenia sytuacji, które wyzwalałyby spontaniczne eksplorowanie, więc były nowe i ciekawe. Są to sytuacje twórczej zabawy. Jest to warunek prawidłowego rozwoju dziecka, bowiem dzieci bawiąc się uczą się w sposób naturalny. Zabawa i nauka nie są dla nich czymś przeciwnym. Korzystając z sytuacji, które „uczą” - o ile te sytuacje sprawiają dzieciom przyjemność - rodzice powinni wprowadzić takie zabawy, jak godzina bajki, zainicjonowany i zorganizowany dialog między dziećmi w ro-

dzinie, sprowokowane opowiadanie, gra pytań i odpowiedzi, marionetki, dla których dziecko musi wymyślić krótkie sztuczki lub zabawa w magnetofon.

W środowisku rodzinnym magnetofon służy do rejestracji dziecięcych powiedzonek, opowiadań, jakie dzieci tworzą, piosenek jakie układają. Rodzice więc pełnią funkcję stymulującą rozwój dziecka.

Stymulacja ma być na miarę możliwości dziecka i gotowości. Język polski jest niezwykle bogaty, a jego słownik umożliwia przekaz wielu odcieni znaczeniowych. Dziecku można pomóc opanować te bogate odcienie znaczeniowe poprzez zabawy ze słowami, ich znaczeniami, zastosowaniem przez stwarzanie możliwości zastosowania różnych wyrazów. Dziecko mniej więcej od 2 roku życia rozumie przeciwstawności np: zimny – gorący, duży – mały, ładny – brzydki. Można wyjść poza takie proste przeciwstawienia i wprowadzać oceny bardziej zróżnicowane, korzystając przy tym ze słów określających np. różne pośrednie odcienie uczuć między radością a smutkiem: ciche, spokojny, pogodny, wesoły itp. (Stoppard, 1992).

W dobie komputeryzacji, natłoku stacji i programów telewizyjnych nie sposób pominąć dodatniego i ujemnego wpływu telewizji na rozwój mowy. W zbyt dużej dawce – tv nie stymuluje rozwoju dziecka. Działa hipnotyzująco, oddziela się od bezpośredniego kontaktu ze światem. Ogranicza kontakt dziecka z rodzicami. Telewizja pozbawia dziecko:

1. wstępnej analizy, przesiewania i głębszego przetwarzania informacji oraz wykorzystywania ich w codziennym życiu,
2. ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej,
3. ćwiczenia sprawności motorycznej (ogólnej i specyficznej),
4. eksploracji i podążania tropem własnej ciekawości.
5. uczenia się logicznego sekwencyjnego myślenia z powodu ciągłych przeskoków akcji w czasie.

Małe dzieci w ogóle nie powinny oglądać telewizji, gdyż zbyt duża ilość zmieniających się sekwencji niekorzystnie wpływa na niedojrzały układ nerwowy. Oglądanie w tv, jak ludzie obcują ze sobą, może mieć i dodatnie znaczenie, gdyż dzieci mogą obserwować kontakty rodzinne. Nadmierne oglądanie przez dziecko tv mówi o rodzinie, w której ono wzrasta. Istnieją tam bowiem nikłe interakcje pomiędzy członkami i słabe więzi emocjonalne.

Na poznawanie języka przez dziecko mają więc wpływ, przede wszystkim aktywność własna, czynniki wrodzone, środowisko rodzinne, telewizja, magnetowid i książki.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (1980) Socjologiczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, Shugar, G.W., Smoczyńska, M. (Red.). [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów.*, Warszawa, s. 557-596.
- Bruner, J.S. (1980) Ontogeneza aktów mowy, [w:] *Badania nad rozwojem...*, Warszawa, 483-513.
- Chomsky, N. (1965) *Aspect of the theory of syntaks*, Cambrige, Masschusetts: THE M. I. T. Press.
- Demel, G., (1987) *Elementy logopedii*, Warszawa: WSiP.
- Faber, A., Mazlish, E. (1993) Jak mówić żeby dzieci nas słuchały, Jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły, *Media Rodzina of Poznań*, Poznań: INC.
- Gałkowski, T., Tarkowski, Z., Zaleski, T., (Red.) (1993), *Diagnoza i Terapia mowy*, Lublin: UMCS.
- Gloton, R., Clero C., (1985) *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Holliday, M.A.K. Uczenie się znaczeń, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, ibidem, 514-556
- Jurkowski, A., (1986) *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa: WSiP.
- Kaczmarek, L., (1977) *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaczmarek, L., (1953) *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań - Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kielar-Turska, M., (1992) *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa: WSiP.
- Kohnstamm, R., (1989) *Praktyczna psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I., (1987) *Psycholingwistyka*, Warszawa: PWN.
- Parol, Z. U., (1989) *Dziecko z niedoszktałeniem mowy*, Warszawa: WSiP.
- Piaget, J., (1966) *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa, M. (1968) Rozwój i funkcje przymiotników w mowie dziecka do lat 6, [w:] Szuman, S., (Red.). (1968) *O rozwoju myślenia i języka*, 97-147.

Slobin, D.I., (1971) *Psycholinguistics*, Glevview, Illinois, London, Scott Foresman.

Smoczyński, P., (1985) *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź, Towarzystwo Naukowe.

Staats, C. K., Staats, A. W., (1957) Meaning established by classical conditioning, *Journal of experimental Psychology*, 57.

Stoppard, M., (1992) *Zbadaj swoje dziecko*, Warszawa: Muza SA.

Styczek, I., (1981) *Logopedia*, Warszawa: PWN.

Wójtowiczowa, M., Rodak, H., (1987) *Metodyka: metodyka pracy dziecka z dysleksją*, Warszawa: UW.

Zarebina, M., (1965) *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław, Zakład Naukowy im. Ossolińskich.

Zgółkowska, H., (1990) *Świat w dziecięcych słowach*, Poznań.

SUMMARY

SELECTED ASPECTS OF A CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

Agata Woźniak-Krakowian

Speech development in a child is divided into stages connected with phonetic, semantic and morphological development. Language starts performing different functions, i.e. communicative, textual. There is a language code being formed, which becomes basis for fully verbal communication. In literature, there are many models of language, depending on orientation: linguistic, psychological, sociological, psycho- and socio- linguistic.

Some doubts, however, remain. Does development of speech depend on an „innate sense of speech” or on the stimulating part of the direct environment, which usually means a child's parents. A child also shows his/her own activity in acquiring new words and enriching his/her vocabulary through cognitive exploration. Speech itself is a cognitive novelty for a child. Situations encountered in creative games release spontaneous exploring. It is essential for proper development, because children learn in a natural way when playing.