



**UNIwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE**

mgr Monika Wójcik

Samoistny opóźniony rozwój mowy

Rozprawa doktorska napisana
pod kierunkiem prof. dr. hab. Zbigniewa Tarkowskiego

Częstochowa 2023

Spis treści

WPROWADZENIE.....	4
Rozdział I. Wyjaśnienie kluczowych pojęć.....	5
1. Język a mowa	5
2. Sprawność językowa	9
3. Kompetencja lingwistyczna.....	11
4. Kompetencja komunikacyjna	13
5. Akty mowy	16
Rozdział II. Rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym	18
1. Rozwój języka dziecka w ujęciu lingwistycznym	18
2. Rozwój języka dziecka w ujęciu psycholingwistycznym	28
3. Rozwój języka dziecka w ujęciu socjolingwistycznym	34
4. Determinanty rozwoju mowy dziecka	37
Rozdział III. Opóźniony rozwój mowy.....	41
1. Rozważania terminologiczne.....	41
2. Klasyfikacje zaburzeń mowy	44
3. Rodzaje opóźnionego rozwoju mowy	48
4. Prosty/samoistny opóźniony rozwój mowy	59
5. Diagnoza opóźnionego rozwoju mowy	61
6. Badania nad SORM / SLI / DLD.....	63
7. Stymulacja i terapia SORM / SLI / DLD.....	73
Rozdział IV. Metodologiczne podstawy badań własnych	75
1. Cel i zakres badań.....	75
2. Badani	75
3. Metody.....	76
4. Organizacja badań.....	79
5. Analiza statystyczna	81
Rozdział V. Wyniki badań własnych.....	82
2. Rozumienie.....	83
3. Słownik.....	85
4. Gramatyka.....	86
5. Wymowa	89
Podsumowanie.....	89
Rozdział VI. Studia przypadków.....	91
1. Ignacy.....	91
2. Antoni.....	95

Rozdział VII. Dyskusja	100
Wnioski praktyczne	102
BIBLIOGRAFIA.....	105
SPIS TABEL W TEKŚCIE.....	112
SPIS TABEL W ANEKSIE	112
SPIS WYKRESÓW	112
ANEKS.....	113
PRÓBKI MOWY	143

WPROWADZENIE

Niniejsza rozprawa doktorska podejmuje problematykę dzieci z samoistnym opóźnionym rozwojem mowy analizowanym w aspektach: fonologicznym, semantycznym, syntaktycznym, receptywnym. Prezentuje ona wyniki badań własnych nad rozumieniem, słownikiem, gramatyką i wymową dzieci z opóźnionym oraz z prawidłowym rozwojem mowy. Badania przeprowadzono z udziałem 88 dzieci, które zostały podzielone na dwie równoliczne grupy. Dodatkowo w pracy przedstawiono dwa studia przypadków dzieci z opóźnionym rozwojem mowy.

Praca składa się z dwóch części – teoretycznej (rozdziały: 1, 2, 3) i empirycznej (rozdziały: 4, 5, 6, 7). W rozdziale pierwszym zostały wyjaśnione kluczowe pojęcia, takie jak: język i mowa, sprawność językowa, lingwistyczna, komunikacyjna. Opisano także podstawowe akty mowy.

Drugi rozdział prezentuje rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym w ujęciu lingwistycznym, psychologicznym i socjolingwistycznym. Przedstawione tu zostały także determinanty rozwoju językowego.

W rozdziale trzecim zaprezentowano koncepcję opóźnionego rozwoju mowy, omówiono jego rodzaje, a także wyjaśniono podstawową terminologię z tego zakresu. Ponadto dokonano przeglądu badań oraz podsumowano płynące z nich wnioski. Omówiono także programy stymulacyjno-terapeutyczne dla dzieci opóźnionych w rozwoju mowy.

W rozdziale czwartym wskazano cel i zakres badań, scharakteryzowano grupę badanych dzieci, opisano metody badawcze oraz organizację procesu badawczego.

W rozdziale piątym i szóstym przedstawiono wyniki badań własnych, a w rozdziale siódmym przeprowadzono nad nimi dyskusję.

Końcowa część pracy zawiera bibliografię oraz spisy tabel i wykresów. Aneks stanowią tabele obrazujące liczbowo wyniki badań oraz zebrane próbki mowy.

W tym miejscu składam serdeczne podziękowania Panu prof. dr hab. Zbigniewowi Tarkowskiemu za pomoc w zaplanowaniu niniejszych badań oraz opiekę merytoryczną nad poszczególnymi rozdziałami pracy. Specjalne podziękowania składam Dzieciom i Rodzicom, którzy aktywnie uczestniczyli w badaniach. Na koniec dziękuję Dyrektorom i Nauczycielom, którzy umożliwili przeprowadzenie obserwacji na terenie placówki.

Rozdział I. Wyjaśnienie kluczowych pojęć

1. Język a mowa

W literaturze przedmiotu pojęcia „mowa” i „język” nie są tożsame, jednakże ściśle ze sobą powiązane, nierozzerwalne. W nazewnictwie potocznym również odróżniamy język od mowy, o czym świadczy używanie różnych słów na powyższe określenia w językach świata, np. w języku angielskim określenia „language – speech”, francuskim – „langue – parole”, rosyjskim – „язык – речь”. W lingwistyce zaobserwować można również proces odwrotny, np. w języku niemieckim termin „die Sprache” jest używany w obu znaczeniach.

Mowa jest procesem nadawania i odbioru wypowiedzi, uczestniczą w niej narządy mowy, struktury umysłu, układ nerwowy. W skład narządów mowy wchodzi: układ oddechowy, fonacyjny, artykulacyjny. Niezwykle istotna jest w przypadku tego pojęcia relacja mowy do zachowań niewerbalnych (mowy ciała), komunikacji alternatywnej i innych¹.

Język jest systemem znaków dźwiękowych i reguł posługiwania się nimi, mowa zaś traktowana jest jako konkretne akty używania znaków językowych przez człowieka. Różnice w rozumieniu omawianych pojęć sygnalizował także Noam Chomsky, który wprowadził pojęcia: kompetencji językowej (*linguistic competence*) i realizacji językowej (*linguistic performance*). Kompetencja językowa to zdolność użytkownika języka do rozumienia i budowania wypowiedzi w danym języku, jest ona nieświadomą i utajoną wiedzą językową. Chomsky twierdzi, że język jest nieskończonym zbiorem zdań oraz systemem reguł zdolnych je wytwarzać².

Jak wspomniano, język jest systemem, czyli zbiorem powiązanych ze sobą elementów. Części składowe języka są od siebie uzależnione i powiązane ze sobą w sposób bezpośredni lub pośredni. System ten jest otwarty, gdyż wachlarz znaków może się stale poszerzać bez konieczności zmian reguł, które przekształceniom podlegają w procesie znacznie wolniejszym. Zamknięcie tej możliwości sprawia, iż język staje się martwy, jak chociażby łacina czy greka. System językowy jest jednym z systemów semiotycznych, bowiem służy komunikowaniu się poprzez znaki. Ma on wymiar społeczny, ponieważ pozwala jednostkom danego społeczeństwa na

¹ Nowakowska-Kempna I., *Studia z logopedii i neurologopedii*, Kraków 2012, s. 9.

² Kurcz I., *Język*, [W:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1995, s. 174–178.

komunikację. Samo mówienie ma co prawda charakter jednostkowy i jest związane z doświadczeniem i wiedzą językową poszczególnych użytkowników języka, jednakże wiedza ta jest zdeterminowana wiedzą społeczną, niezależną od świadomości i woli jego użytkowników. Język jest systemem znaków określanym jako konkretny przedmiot, zjawisko zastępujące czy wskazujące inny przedmiot, zjawisko, stan rzeczy konkretny lub abstrakcyjny. Funkcja znaku jest ściśle komunikacyjna, tzn. znak jest znakiem wtedy, gdy zostaje użyty przez nadawcę w celu zakomunikowania czegoś odbiorcy. Niemniej istotne jest to, że język jest systemem reguł łączących znaki językowe. Ważną cechą systemu językowego jest jego abstrakcyjność – w fonologii abstraktem są fonemy, w morfologii – morfemy, w słownictwie – cechy semantyczne danych wyrazów, w składni – schematy i wzorce syntaktyczne³.

Rzeczywistość językowa jest dualistyczna – z jednej strony jest zorganizowana i uporządkowana jako system znaków językowych służących komunikacji w danym społeczeństwie, z drugiej zaś – traktowana jako rzeczywistość umysłowa, w tym ujęciu związanym z generatywizmem na pierwszy plan wysuwa się świadomość i kompetencja użytkowników systemu, którzy są twórcami wypowiedzi⁴.

W literaturze językoznawczej można odnaleźć opis funkcji, jakie pełni język. Karl Bühler wyróżnił funkcję ekspresywną (funkcja wyrażania w stosunku do nadawcy), funkcję impresywną (funkcja nacisku w stosunku do odbiorcy) oraz funkcję symboliczną (funkcja reprezentowania, przedstawiania w stosunku do rzeczywistości). Z kolei Roman Jakobson wyróżnił funkcję emotywną (wypowiedź jest zorientowana na nadawcę), konatywną (wypowiedź jest skierowana na odbiorcę), funkcję poznawczą, inaczej przedstawieniową (zorientowana na treść denotacyjną), poetycką (skierowana na sam komunikat), fatyczną (skierowana na kontakt) oraz funkcję metajęzykową (skierowana na kod)⁵.

Jak wskazuje Iwona Nowakowska-Kempna język oraz mowa to najistotniejsze czynniki przyswajania wiedzy, które ostatecznie przyjmują postać opisu w danym języku narodowym. Zjawiska językowe nie mogą zostać wyjaśnione bez wglądu

³ Tamże, s. 12–19.

⁴ Gajda S., *Lingwistyczne podstawy logopedii*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom I. Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole 2003, s. 12–13.

⁵ Grzegorzczkowska R., *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 47–49.

w aktywność poznawczą podmiotu, która stanowi ich integralną część. Aktywność poznawcza ujawnia się w języku⁶.

Opis języka obejmuje cztery działy: 1. fonologię, czyli naukę o systemie fonologicznym języka, 2. semantykę lingwistyczną, czyli naukę o jego systemie semantycznym, 3. składnię, czyli naukę o systemie syntaktycznym, 4. stylistykę lingwistyczną omawiającą sferę pograniczną, peryferyczną języka.

System fonologiczny kierunkuje się wokół pojęcia fonemu, czyli najmniejszego tworu złożonego języka, jest strukturą cech dystynktywnych. Niezwykle istotne jest rozróżnienie pojęcia fonemu i głoski. Głoską jest ogół wszelkich cech dźwięku wydawanego przez człowieka, fonemem zaś zespół cech dystynktywnych głoski, które służą do odróżniania i oddzielania wyrazów. Pojęcie głoski jest zatem pojęciem szerszym.

System semantyczny składa się z trzech zasadniczych składników: wyrazów nazywających, wyrazów wskazujących, czyli zaimków oraz wyrazów szeregujących, czyli liczebników. System ten daje człowiekowi obraz świata narzucany przez tradycję społeczną. To dzięki temu systemowi członkowie danej społeczności mogą się skutecznie porozumiewać.

System syntaktyczny bazuje na poziomie tekstu opisującego otaczający świat. Znaki złożone, czyli wypowiedzenia, powstają w nieskończonej liczbie, jednak elementy, z których są zbudowane, należą do systemu językowego i składają się z semantemów, czyli części semantycznych wyrazów oraz z środków syntaktycznych, które je organizują i łączą w całości wyższego rzędu⁷.

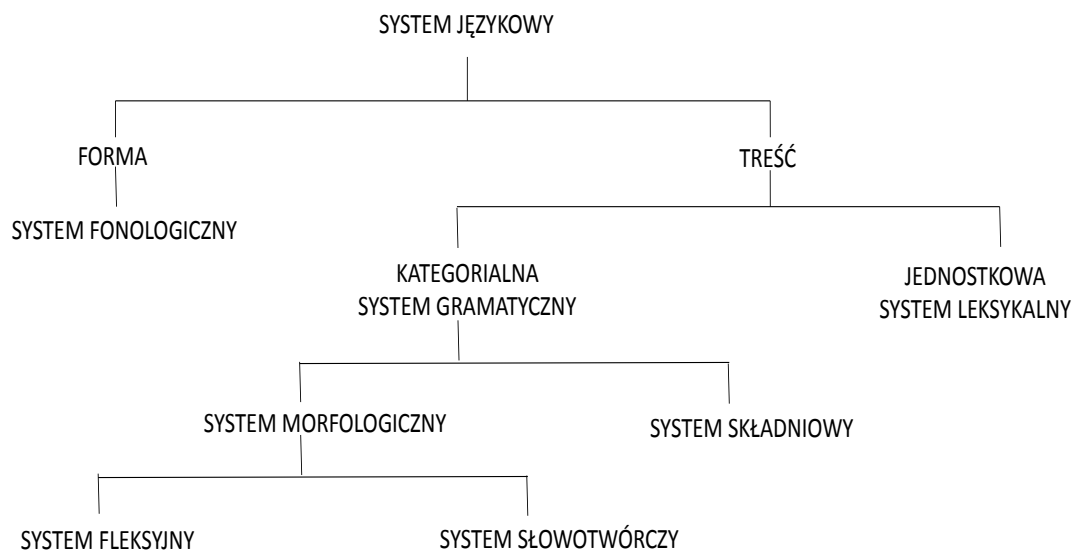
Czesław Lachur w swojej pracy wskazał na podział systemu językowego z uwagi na dwie opozycje: 1. opozycję treści: forma, która stanowi istotę znaku językowego oraz 2. opozycję jednostki: kategoria wynikająca z dwuklasowości systemu językowego. Podział ten można przedstawić w postaci schematu⁸:

⁶ Nowakowska-Kempna I., *Życie jako wartość w twórczym procesie osiągania wiedzy przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, [W:] Nowakowska-Kempna I. (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, Kraków 2012, s. 82.

⁷ Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 2004, s. 37–88.

⁸ Lachur Cz., *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole 2004, s. 74–75.

Wykres 1. Podział systemu językowego.



Źródło: Lachur Cz., *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole 2004, s. 74–75.

Każdy użytkownik języka musi podporządkować się kilku wymogom, aby używać tego narzędzia w sposób skuteczny. Dell Hymes wymienia tutaj:

- a) Możliwość wyrażenia jakiejś treści pod względem formalnym, ze względu na właściwości danej gramatyki;
- b) Możliwość wyrażenia jakiejś treści ze względu na dostępne środki i warunki psychologiczne;
- c) Odpowiedniość wyrażanych treści do kontekstu sytuacyjnego, w którym zostaną odebrane i ocenione;
- d) Status wyrażanych treści jako aktu mowy podporządkowanego kulturowym regułom użycia języka⁹.

⁹ Shugar G.W., Bokus B., *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo – zadaniowej*, Wrocław 1998, s. 13.

2. Sprawność językowa

Według Stanisława Grabiasa, pojęcie mowy jest jednoznaczne z pojęciem zachowań językowych. Wyróżnia on sprawność językową:

- systemową – rozumianą jako możliwości nadawcy (fonologiczne, morfologiczne, składniowe), które pozwalają mu na budowanie sensownych i gramatycznie poprawnych zdań;

- komunikacyjną – oznaczającą umiejętność posługiwania się językiem w sytuacjach społecznych, w tym:

a) językową sprawność społeczną – umiejętność doboru form językowych do możliwości intelektualnych odbiorcy oraz funkcji pełnionej przez niego w społeczeństwie;

b) językową sprawność sytuacyjną – umiejętność posługiwania się językiem w wytworzonej sytuacji interakcji;

c) językową sprawność pragmatyczną – umiejętność osiągnięcia celu wypowiedzi¹⁰.

Według tego badacza – sprawności decydujące o procesie nabywania kompetencji oraz o sposobach ich wykorzystywania to procesy biologiczne i czynności umysłu. Sprawności biologiczne przyjmują postać procesów percepcyjnych i realizacyjnych, zaś komunikacyjne czynności umysłowe są sprawnościami realizacyjnymi¹¹.

Umysłowe sprawności realizacyjne to sprawność systemowa (umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych) oraz sprawność komunikacyjna (umiejętność posługiwania się językiem w różnych sytuacjach życia społecznego¹²).

W lingwistyce niezwykle ważne jest pojęcie sprawności systemowej, która jest wiązką kilku sprawności cząstkowych. W jej obrębie mieści się grupa sprawności, które stanowią o fizycznym kształcie wypowiedzi, są to tzw. sprawności formacyjne oraz pewna część sprawności funkcyjnych: odnoszących się do poziomu morfemu, wyrazu i zdania sprawności semantyczne i pragmatyczne. Aby zbudować wypowiedzenie należy posiadać umiejętność wyodrębniania informacji (sprawność semantyczna), ujęcia jej w formę językową (sprawność gramatyczna), zaopatrzenia w substancję, która

¹⁰ Jastrzębowska G., *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki Tom 1. Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole 2003, s. 337–338.

¹¹ Grabias S., *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [W:] Grabias S., *Zaburzenia mowy*, Lublin 2001, s. 37–38.

¹² Tamże.

jest nośnikiem treści zorganizowanej językowo (sprawność realizacyjna)¹³. Najczęściej zakłócenia sprawności systemowej związane są z bilingwizmem, czyli funkcjonowaniem na styku dwu systemów językowych lub poprzez mieszanie się kilku odmian w obrębie języka narodowego¹⁴.

Sprawność gramatyczna oznacza umiejętność nadawania formy. Polega ona na budowaniu zdań według reguł gramatycznych pozwalających komponować podstawowe elementy systemu (fonemy) w znaki złożone (morfemy, wypowiedzenia). Proces budowania zdań nieodłącznie powiązany jest z nieuświadomioną znajomością reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych. Na sprawność semantyczną zaś składa się wąsko pojęta sprawność semantyczna, wyznaczona relacją zachodzącą między sekwencją dźwięków (fragmentem ciągu fonicznego) a segmentem rzeczywistości reprezentowanej w komunikacji przez te dźwięki. Sprawność pragmatyczna to wiedza o układach fonemów, morfemów, konstrukcji zdaniowych predysponujących te znaki do pełnienia funkcji pragmatycznych, czyli emocjonalnych, modalnych, informacyjnych i funkcji działania¹⁵.

Kolejnym elementem jest społeczna sprawność językowa, która rozumiana jest jako umiejętność dobierania środków językowych stosownie do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie. Powyższa zdolność wymaga od użytkownika języka wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikatywnej i podzielanego przez tę wspólnotę systemu wartości. W związku z faktem, że wiedza ta jest determinowana kulturowo i złożona wymaga od jednostki nauki przez całe życie, nieustannie zmieniają się bowiem role, jakie człowiek pełni w społeczeństwie. Z pojęciem sprawności językowej powiązane jest pojęcie sytuacyjnej sprawności językowej, którą można definiować jako umiejętność posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania¹⁶.

W modelu generatywnym kompetencja językowa została ujęta jako niewyuczona wiedza idealnego użytkownika języka o języku, czyli pewnego rodzaju stan umysłu, w którym wie on, jakie dźwięki przypisane są danym znaczeniom oraz posiada świadomość łączenia struktur. Jest to więc system wiedzy leżący u podstaw rozumienia

¹³ Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2019, s. 317–318.

¹⁴ Tamże, s. 319.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 320–321.

i produkowania języka. Tak zobrazowana kompetencja językowa jest właściwością umysłu osoby, która zna jakikolwiek język naturalny, niezależnie od innych determinantów, jak choćby warstwa społeczna czy poziom wykształcenia¹⁷.

Na miejsce języka w systemach kodów i znaków wskazuje Tadeusz Milewski, który ostatecznie podzielił znaki na sześć grup: 1. symptomy, 2. apele, 3. obrazy, 4. sygnały jednoklasowe, 5. sygnały dwuklasowe bezfonemowe, 6. sygnały dwuklasowe fonemowe (język). W takiej też kolejności według tegoż autora pojawiają się one w rozwoju dziecka. Symptomy są ujmowane jako pojawiający się od samego początku krzyk dziecka. Staje się on na przełomie 1 i 2 roku życia apelem, gdy dziecko zauważa, że jego krzyk wywołuje reakcję otoczenia. W końcu 2 roku życia dziecko zaczyna rozumieć funkcję semantyczną mowy i dostrzegać, że pewne elementy mowy odpowiadają określonym zjawiskom. W tym czasie też pojawia się naśladownictwo onomatopei. W następnej kolejności dziecko opanowuje znaki semantyczne, arbitralne, lecz nie na zasadzie naśladownictwa, ale skojarzenia. Pierwsze ze skojarzeń pojawiają się niezależnie od tradycji społecznej. Kolejnym etapem jest przyswajanie przez dziecko tradycji językowej otoczenia¹⁸.

3. Kompetencja lingwistyczna

Kompetencja lingwistyczna to termin oznaczający pełną umiejętność człowieka w posługiwaniu się danym językiem, polegającą na opanowaniu przez niego wszelkich formalnych środków umożliwiających rozumienie i produkowanie zdań. Klasyczne ujęcie tego zagadnienia opracował Noam Chomsky. Jego teoria jest powszechnie uważana za przełomową w dziejach lingwistyki. Gramatyka generatywna wyrosła w opozycji do szkoły strukturalistycznej, a zwłaszcza jej amerykańskiego odłamu – amerykańskiej lingwistyki deskryptywnej. Strukturalizm amerykański swoje cele badawcze sprowadzał do analizy tekstów pod kątem wyodrębnienia jednostek z różnych płaszczyzn językowych: fonemów, morfemów, wyrazów, fraz, zdań oraz zaszeregowania ich do odpowiednich klas. Gramatyka generatywna zaś ma na celu opisywać język definiowany jako nieskończony zbiór zdań. Teoria ta w swoim rozwoju przeszła liczne zmiany, jej najbardziej rozpowszechnioną formą jest gramatyka transformacyjna reprezentowana przez samego Chomsky'ego. Badacz ten przez transformację rozumie określony typ reguł gramatyki generatywnej służących

¹⁷ Porayski-Pomsta J., *Mowa dziecka jako przedmiot badań psycholingwistycznych i socjolingwistycznych*, [W:] Kielar-Turska M., Milewski S., *Język w biegu życia*, Gdańsk 2019, s. 114.

¹⁸ Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 2004, s. 16–20.

wyprowadzaniu nieskończonego zbioru zdań danego języka z pewnych struktur podstawowych, które przyjmuje się jako punkt wyjścia do opisu generatywnego¹⁹.

Jak pisał sam Chomsky teoria lingwistyczna dotyczy idealnego użytkownika języka, czyli takiego, który należy do jednorodnej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały. Nie podlega on również ograniczeniom pamięci, rozproszeniom uwagi, błędom przypadkowym czy systematycznym. Znajomość języka zakłada także niejawną zdolność do rozumienia nieograniczenie wielu zdań, stąd też gramatyka generatywna jest systemem reguł, które się powtarzają. Chomsky wyodrębnił trzy główne działy gramatyki generatywnej: syntaktyczny, fonologiczny i semantyczny²⁰.

Dział syntaktyczny wyznacza nieskończony zbiór abstrakcyjnych obiektów formalnych, z których każdy zawiera wszystkie informacje istotne dla jednoznacznej interpretacji każdego poszczególnego zdania. Dział fonologiczny określa fonetyczną formę zdania wygenerowanego przez reguły syntaktyczne, tzn. wiąże on strukturę wygenerowaną przez dział syntaktyczny z fonetyczną reprezentacją sygnału. Dział semantyczny zaś wyznacza interpretację semantyczną zdania, wiążąc strukturę wygenerowaną przez dział syntaktyczny z określoną reprezentacją semantyczną. W związku z tym dział syntaktyczny wyznacza dla każdego zdania strukturę głęboką, która determinuje jego interpretację semantyczną, oraz strukturę powierzchniową, która determinuje jego interpretację fonetyczną²¹. Struktury głębokiej nie można zaobserwować bezpośrednio. Składa się ona z ciągu elementów leksykalnych oraz instrukcji transformacyjnych, np. negacji czy pytania. Jest efektem zastosowania reguł frazowych do wyodrębnionych części leksykonu. Nie określa ona jednak znaczenia zdania, tego dokonuje dopiero składnik semantyczny. Struktura powierzchniowa pojawia się po wprowadzeniu instrukcji transformacyjnych do ciągu elementów leksykalnych ze struktury głębokiej²².

Każdy z dwóch powyższych poziomów reprezentacji zewnętrznej musi spełniać trzy kryteria. Po pierwsze – musi być uniwersalny, po drugie – musi mieć połączenie z innymi systemami umysłu i wreszcie po trzecie – musi być specyficzny na tyle, aby obejmować wszystkie cechy charakteryzujące system językowy²³.

¹⁹ Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982, s. 3–13.

²⁰ Tamże, s. 14–15, 33.

²¹ Tamże, s. 33–34.

²² Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 104.

²³ Tamże, s. 102.

Niektórzy badacze uważają, że główny wkład teorii generatywnej do psychologii polega na zaprezentowaniu dowodów, że istnieje wrodzony biologiczny odpowiednik abstrakcyjnej struktury języka, wbudowany w układ nerwowy człowieka. Potwierdzają to wyniki badań sugerujące, że w rozwoju języka u dzieci istnieją stadia niezależne od wpływów kulturowych oraz metod wychowawczych. Przyswojenie języka wymaga co prawda wielu ćwiczeń, ale zachodzi samorzutnie, bez konieczności specjalnej stymulacji z zewnątrz. Kolejnym dowodem jest wykazanie uprzywilejowania percepcyjnego dźwięków mowy ludzkiej w porównaniu z innymi bodźcami zmysłowymi. Ludzki aparat percepcyjno-poznawczy jest nastawiony na odbiór dźwięków mowy, potrafi je znacznie szybciej i dokładniej przetwarzać niż inne dźwięki²⁴.

Dziecko, ucząc się języka nie przyswaja repertuaru przypadkowo usłyszanych wypowiedzi, tylko na ich podstawie przyswaja reguły danego języka. Każde dziecko niezależnie od narodowości swoich rodziców, przyswaja język otoczenia, w jakim przebywa. Dokonuje się to dzięki uniwersaliom językowym, które Chomsky podzielił na substancyjne, czyli związane z substancją językową, dźwiękiem oraz formalne, związane z gramatyką²⁵.

Niezwykle ważna jest także świadomość językowa, która według Della Hymesa jest bardzo złożoną wiedzą o systemie języka, możliwościach użycia określonych form i formuł językowych w kontekście językowym i sytuacyjnym, o stosowności określonych form i formuł językowych w danym kontekście językowym i sytuacyjnych oraz o wykonalności wypowiedzi w konkretnej sytuacji mówienia²⁶.

4. Kompetencja komunikacyjna

Kompetencja komunikacyjna tkwi w umysłach uczestników życia społecznego. Jest ona rezultatem socjalizacji osób, stanowi więc wiedzę nabytą w toku uczestnictwa jednostki w życiu społecznym. Reguły kompetencji komunikacyjnej decydują o strukturze wypowiedzi i o doborze środków językowych. Istnieje podstawowa zasada mówiąca o tym, że kształt wypowiedzi uzależniony jest od tego kto, do kogo, w jakiej

²⁴ Kurcz I., *Psycholingwistyka*, Warszawa 1976, s. 205–207.

²⁵ Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987, s. 63–64.

²⁶ Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa 2015, s. 23.

sytuacji i w jakim celu mówi. Twórcą tego pojęcia jest amerykański socjolingwista i teoretyk komunikacji językowej Hymes²⁷.

Zgodnie ze współczesnymi interpretacjami lingwistycznymi w obrębie mowy można wyróżnić sferę językowych zachowań wspólnych, łączących wszystkich uczestników życia grupy społecznej oraz sferę zachowań indywidualnych, przynależnych poszczególnym jej członkom. Sferę zachowań wspólnych wyznacza kompetencja językowa, czyli wiedza pozwalająca budować zdania poprawne gramatycznie, zaś kompetencja komunikacyjna pozwala budować wypowiedzi sensowne. Sfera zachowań indywidualnych jest swoista dla każdego członka grupy, uwarunkowana fizycznymi i psychicznymi możliwościami mówiących²⁸.

Podstawowa jednostka kompetencji komunikacyjnej to wypowiedź, w której istotna jest intencja osoby mówiącej. Uwagę zwraca tutaj pragmatyczna strona języka. Wypowiedzi układają się w większe całości, tworząc dyskurs, podlegający określonym prawidłowościom. Cechuje się on spójnością, co znaczy, że kolejne wypowiedzi są ze sobą powiązane. Może mieć on formę konwersacyjną lub tekstową. Dyskurs może być traktowany jako „zdarzenie komunikacyjne”, niekiedy dotyczy systemu idei, poglądów. Pokrewnym pojęciem dyskursu jest tekst, który można zdefiniować jako zjawisko językowe wielozdaniowe, stanowiące całość informacyjną i mające pewną wewnętrzną strukturę: początek, rozwinięcie oraz zakończenie. Grace Wales Shugar proponuje rozróżnienie tych dwóch terminów i potraktowanie dyskursu jako czynności, której wynikiem jest tekst. Wśród dziedzin zajmujących się dyskursem można wyróżnić: lingwistykę, psycholingwistykę ogólną, psycholingwistykę rozwojową, neurolingwistykę, socjolingwistykę lub socjologię języka, pragmatykę oraz psychologię społeczną i psychologię polityczną²⁹.

Kolejnym poziomem kompetencji komunikacyjnej jest poziom kodu językowego czy wariantu mówienia. W ramach tego samego języka występują społecznie i kulturowo uwarunkowane różne odmiany i warianty użycia tego języka (np. odmiany gwarowe czy też język literacki). Niezwykle ważne jest również przytoczenie pojęć z zakresu socjologii języka, tj. kodu ograniczonego i rozbudowanego³⁰. Warianty użycia

²⁷ Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [W:] Grabias S., Kurkowski M., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2014, s. 21.

²⁸ Grabias S., *Język w procesie interakcji. Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych*, [W:] Kielar – Turska M., Milewski S., *Język w biegu życia*, Gdańsk 2019, s. 70–71.

²⁹ Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 143, 161–164.

³⁰ Por. badania B. Bernsteina z tego zakresu (1962).

języka zależne od społecznej sytuacji mówienia czy pisania, jak też od przynależności zawodowej, klasowej, od ról społecznych użytkowników komunikacji, stanowią nadrzędny wyznacznik dyskursu i jego organizacji. Są one z pewnością przejawem procesu socjalizacji jednostki, zaś wiedza dotycząca reguł tu rządzących analizowana jest często jako przejaw tzw. socjolingwistycznej kompetencji mówiącego³¹.

Najgłębszym poziomem kompetencji językowej są style osobiste jednostki, które determinują sposób realizowania owej kompetencji właściwy danej jednostce, charakterystyczny ze względu na jej preferencje osobiste, zainteresowania, postawy, cele i ideały życiowe. Poziom ten można traktować jako źródło tego, że wszelkie rozważane dalej prawidłowości rządzące kompetencją komunikacyjną przyjmują u konkretnej osoby swoją niepowtarzalną formę realizacji, odzwierciedlającą jej jednostkową tożsamość³².

Warto zaznaczyć, że język funkcjonuje zarówno jako element psychiczny (indywidualny), jak i fenomen społeczny. Człowiek posiada kompetencję jako członek danej wspólnoty komunikacyjnej, określonego społeczeństwa, jednakże wnosi w tym zakresie kompetencje indywidualne, które są wrodzone³³. Szczególne miejsce w rozwoju językowym dziecka zajmuje kompetencja komunikacyjna, mająca wpływ na mowę od samego początku, jeszcze zanim dziecko zacznie łączyć dwa lub więcej wyrazów, już umieszcza swoje wypowiedzi w relacji znaczeniowej do tego, co mówi interlokutor. Współkonstruowanie tekstu z dorosłym pojawia się więc w ontogenezie wcześniej niż tworzenie przez dziecko własnego tekstu. Wnioski te płyną z badań G.W. Shugar (1975, 1976), P.M. Greenfield i J.H. Smith (1976)³⁴. Dodatkowo zdolność dziecka do współtworzenia tekstu z innymi osobami nie zanika w momencie pojawienia się umiejętności samodzielnego konstruowania tekstów, zostaje zaś wzbogacona wskutek rozwoju umiejętności dialogowych, ujawniających się w relacjach dziecko – dziecko oraz dziecko – grupa dzieci³⁵.

Niezwykle ciekawe podejście w zakresie kompetencji komunikacyjnej przedstawia Michael Tomasello. Badacz ten dokonywał szeregu doświadczeń porównujących funkcjonowanie dzieci oraz małych człokształtnych. Wskazał on, iż istoty ludzkie

³¹ Kurcz I., *Język*, [W:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1995, s. 246

³² Tamże.

³³ Lubaś W., *Studia socjolingwistyczne*, Opole 2013, s. 23.

³⁴ Bokus B., Więcko K., Zamęcka J., *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (O kompetencji komunikacyjnej współnarratora)*, [W:] Bokus B., Haman M. (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1992, s. 125

³⁵ Bokus B., *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991, s. 142.

wykonywają pewne procesy poznawcze, których nie prezentują małpy, np. poprzez wspólną uwagę i komunikację kooperatywną jednostki nie uczestniczące jeszcze w kulturze ani języku są unikatowe kognitywnie, w związku z czym można stwierdzić, że istotne aspekty myślenia ludzkiego nie wypływają z kultury oraz języka, ale są przejawem prymitywnych form interakcji międzyludzkich. Wysłana przez Tomasella hipoteza dzielonej intencjonalności głosi, że wyjątkowy i przypisany ludziom sposób myślenia powstał dzięki adaptacjom pomagającym przezwyciężyć problemy koordynacji społecznej (problemy związane ze współpracą i komunikowaniem się z innymi).³⁶ Dzielona intencjonalność to przyjmowanie przez człowieka perspektywy „my” zamiast „ja” i „ty”. Według badacza tego dzieci szanują normy społeczne ze względu na wrażliwość na autorytet oraz wzajemność.³⁷

5. Akty mowy

Termin „akty mowy” wprowadzili w latach 60. XX wieku John Austin i John Searle. Ida Kurcz tłumaczy angielski termin „speech act” jako „akt mowy”, nie zaś jako „czynność mowy”, jak robi to Bohdan Chwedeńczuk. Termin „czynność mówienia” jest przez nią używany i tożsamy z „realizacją językową”. Za pomocą aktu mowy mówiący pragnie coś uczynić lub osiągnąć. Jest to tzw. akt illokucyjny. Mówiący używa w tym celu różnych czasowników performatywnych. Należą do nich takie czasowniki, jak: mówić, informować, zaprzeczać, pytać, rozkazywać, prosić, obiecywać, gratulować, przepraszać, dziękować, zawiadamiać, mianować, ogłaszać, itp.³⁸

Struktura aktu illokucyjnego wygląda następująco: ja (my, itp.) + /czasownik performatywny/ + tobie (wam, itp.) + /sąd p/. Poniżej zaprezentowano za I. Kurcz następujące przykłady aktu illokucyjnego:

- a) Ja/mówię/wam, że/jest ładna pogoda/.
- b) Ona/pyta/go,/która godzina/.
- c) Szef/zawiadomił/ich, że/zostali wyrzuceni z pracy/³⁹.

Reguły transformacyjne danego języka i konwencje stylistyczne umożliwiają opuszczanie na powierzchni wypowiedzi jej części illokucyjnej i poprzestanie na sądzie p. Poza częścią illokucyjną teoretycy aktów mowy wyróżniają jeszcze część lokucyjną,

³⁶ Tomasello M. *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków 2015, s. 13-22.

³⁷ Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016, s. 8.

³⁸ Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 144

³⁹ Tamże.

czyli treść sądu p, a także część perlokucyjną, czyli skutek, jaki dana wypowiedź wywarła na odbiorcy lub odbiorcach. Przykładem będą tutaj zdania:

Akt lokucyjny: wypowiedź Jana: „Mario, proszę usiądź”.

Akt illokucyjny: Jan prosi Marię /aby usiadła/.

Akt perlokucyjny: Maria siada⁴⁰.

J. Searle uważa, że charakterystyczną cechą aktu illokucyjnego jest jego siła (F). Każda wypowiedź składa się z siły illokucyjnej oraz z sądu p, chociaż czasem może on być opuszczony poprzez okrzyki Ojej!, Halo!. Ponadto badacz ten wyróżnił pięć kategorii aktów mowy, które różnią się illokucyjnością. Są to:

- a) Stwierdzenia lub przedstawienia (asertywy) – intencją mówcy jest przekazanie słuchaczowi swojego przekonania na jakiś temat. Do tej kategorii zaliczyć można także przeczenia, przypuszczenia, przewidywania czy wyznania;
- b) Dyrektywy – intencją mówcy jest, aby słuchacz coś uczynił, zaliczyć można tutaj pytania, rozkazy, prośby;
- c) Zobowiązania – intencją mówcy jest zobowiązanie się wobec słuchacza do zrobienia czegoś, mogą mieć one formę absolutną lub względną, wyodrębnić można tutaj obietnice oraz groźby;
- d) Ekspresje – intencją mówcy jest wyrażenie swego uczucia lub postawy wobec słuchacza, należą tu podziękowania, życzenia, gratulacje, kondolencje;
- e) Deklaracje – stwarzają one nowy stan rzeczy, który przed ich wypowiedzeniem nie istniał. Mogą być także uwarunkowane prawnie czy instytucjonalnie. Jako podkategorię deklaracji wyróżnić można werdykty, które nie zmieniają stanu rzeczy, ogłaszają go jednak jako ważny lub oficjalnie przyjęty⁴¹.

Akty mowy stanowią podstawę wyróżnienia różnych stylów komunikacyjnych, takich jak: styl dyrektywny, asertywny, uległy.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 145.

Rozdział II. Rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym

1. Rozwój języka dziecka w ujęciu lingwistycznym

Na początku rozważań nad rozwojem języka małego dziecka należy zwrócić uwagę na rozróżnienie pojęć ‘przyswajanie’ oraz ‘uczenie się języka’. Przez przyswajanie języka rozumie się spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w określonym języku, zaś przez uczenie się – stosowanie specjalnych zabiegów, np. powtarzania, w celu opanowania określonych struktur językowych. Badacze zainteresowani tą problematyką wykorzystywali szereg metod mających na celu uchwycenie prawidłowości rządzących tym procesem, między innymi prowadzili dzienniki mowy małych dzieci czy stosowali techniki eksperymentalne⁴².

Jean Aitchison wymienia uniwersalia, czyli zjawiska, które pojawiają się we wszystkich znanych językach, są to według niej następujące cechy: 1. istnieją samogłoski i spółgłoski, 2. z głosek tworzą się większe jednostki, 3. istnieją rzeczowniki – określenia ludzi, rzeczy, 4. istnieją czasowniki – określenia czynności, 5. można zestawiać słowa ze sobą, 6. można wyrazić, kto komu co zrobił, 7. istnieją wypowiedzi zaprzeczone, 8. można zadawać pytania, 9. istnieje zależność strukturalna, 10. istnieje „rekursja” (tzn. możliwość tworzenia ciągów nieskończonych)⁴³.

Dzieci przyswajają język ojczysty według pewnego stałego schematu, dlatego też można wyróżnić tutaj 5 faz wyodrębnionych ze względu na kryteria ilościowe, dla których jako jednostkę przyjmuje się zwykle wyraz, lub jakościowe, tzn. ze względu na podstawowe mechanizmy właściwe dla danej frazy. Można tutaj wyodrębnić za I. Kurcz:

- a) I – wypowiedzi jednowyrazowe (12–16 miesięcy);
- b) II – wypowiedzi dwuwyrazowe (17–27 miesięcy);
- c) III – wypowiedzi kilkuwyrazowe (20–40 miesięcy);
- d) IV – pełne zdania (26–42 miesiące);
- e) V – osiągnięcie pełnej kompetencji posługiwania się językiem ojczystym (od 4 do 9 roku życia)⁴⁴.

⁴² Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 80–84.

⁴³ Grzegorzczkowska R., *Problem uniwersaliów, genezy i rozwoju języka*, [W:] BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ POLONAISE DE LINGUISTIQUE, fasc. LX, 2004, s. 211–212.

⁴⁴ Tamże.

Przed pojawieniem się wyżej wymienionych faz zaobserwować można także występowanie w pierwszym roku życia dziecka fazy przedjęzykowej, w której występuje gaworzenie.

W fazie I nie można jeszcze mówić o składni, wypowiedź taka pełni funkcję całego zdania (holofraza), dorosły domyśla się, czego dotyczy wypowiedź dziecka. W fazie II zaś pojawia się już gramatyka, nazywana przez Martina Braine'a osiową. Składa się ona z dwóch klas wyrazów: O – otwartej klasy wyrazów treściowych (np. mama, buty, spać, zimno) i P – zamkniętej klasy wyrazów funkcyjnych (np. nie, jeszcze, be, chodź, tu, daj, pa pa).

Interesujący podział faz rozwoju mowy ze względu na występujące w nich mechanizmy językowe zaprezentował John L. Locke. Wyróżnił on:

- a) uczenie się (ćwiczenie) dźwięków mowy;
- b) przechowywanie;
- c) analizę i komputację;
- d) integrację i elaborację.

W fazie pierwszej dziecko musi opanować wiele dźwięków mowy, jakich przyjdzie mu używać w języku ojczystym. Kiedy gaworzy, uczy się wydawać wszelkie możliwe dźwięki mowy ludzkiej. Potem zaś uczy się, które z nich będą dalej używane. Początki tej nauki mają miejsce jeszcze w okresie prenatalnym. Noworodki wykazują preferencję dla głosu własnej matki, co przejawia się zwiększonym odruchem ssania, kiedy słyszą ten głos z taśmy. Nie zaobserwowano tego przy odtwarzaniu głosów innych kobiet czy głosu ojca. Jacques Mehler wykazał także preferencję francuskich noworodków dla języka francuskiego w porównaniu z językiem rosyjskim, którego te dzieci nigdy wcześniej nie słyszały. Co ciekawe, podobne wyniki uzyskano w innym badaniu, porównując język francuski z jego kanadyjską odmianą, która różni się wzorcem intonacyjnym i akcentowym. Locke analizował dźwięki pojawiające się w gaworzeniu i stwierdził, iż początkowo pojawiają się dźwięki wspólne dla większości języków, np. „m” w mama, znacznie później występują zaś rozmaite warianty „r”, których jest dwukrotnie więcej niż wariantów „m”. W związku z powyższym można wysnuć hipotezę, że co prawda dziecko gaworzy samorzutnie, jednak wpływ na rozwój wydawanych dźwięków mowy ma to, co słyszy ono w swoim otoczeniu. Stwierdzono też, że język, którym mówi się do małego dziecka (tzw. *motherese*) cechuje staranniejsza wymowa, prostsze konstrukcje i zdrobnienia. U dzieci, do których się nie mówi, mowa się nie rozwija.

Terminem przechowywanie autor określił fakt, że zanim dziecko zacznie mówić, rozumie wiele z tego, co się mówi do niego, co znaczy, iż musi nastąpić etap gromadzenia zasobów, zanim zostaną one wykorzystane, rozumienie wyprzedza więc realizację mowy. W tej fazie obie półkule mózgu biorą udział w przyswajaniu języka.

W fazie analizy i komputacji, która odpowiada fazom dwu- i więcej wyrazowym, dziecko około 2 roku życia zaczyna posługiwać się gramatyką. To wtedy właśnie lewa półkula staje się na ogół dominująca w jego zachowaniach językowych. Gramatyka w umyśle dziecka zaczyna generować reguły, które ono sprawdza w praktyce. W tym okresie dziecko popełnia błędy nadmiernej generalizacji, tzn. ignoruje wyjątki, a stosuje świeżo odkryte reguły. Przykładem tego jest ujednocianie końcówek deklinacyjnych, np. końcówki dopełniacza pospolitych rzeczowników męskich, w których –u zastępuje przez „-a” (cukra, ryża). To w tym czasie wybucha prawdziwa twórczość językowa, można wtedy zaobserwować przejawy umiejętności pragmatycznych, związanych z kompetencją komunikacyjną.

Faza integracji i elaboracji jest fazą gwałtownego rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej (3–4 rok życia). Dziecko mówi wtedy pełnymi zdaniami, odkrywa też, że ludzie mają swoje życie umysłowe, a język stanowi środek porozumiewania się. Pojawia się też świadomość metajęzykowa⁴⁵.

Leon Kaczmarek na podstawie swoich wieloletnich badań podłużnych wyróżnił cztery etapy rozwoju mowy dziecka. Są to: okres melodii, okres wyrazu, okres zdania oraz okres swoistej mowy dziecięcej. Stadia te poprzedza etap przygotowawczy, mający miejsce od 3 do 9 miesiąca życia płodowego. W tym czasie wykształcają się narządy mowne oraz rozpoczyna się ich funkcjonowanie. Chodzi tutaj zarówno o organy nadawcze, tj. organizujące informację (obszary myślowe), produkujące substancję (ośrodki i drogi nerwowe, nasada, krtań, płuca) i kontrolujące (słuch, wzrok, drogi oraz centralne ośrodki słuchowe i czuciowe), jak i odbiorcze (słuch, wzrok, drogi oraz centralne ośrodki słuchowe i wzrokowe, obszary myślowe). Przykładem tego jest zjawisko odczuwania rytmu kolebania w czasie chodu matki u 4 miesięcznego płodu, odczuwanie bicia serca matki u 7 miesięcznego płodu, ponadto reagowanie płodu na bodźce akustyczne, które powodują przyspieszoną akcją serca oraz ogólny niepokój

⁴⁵ Tamże, s. 85–87

ruchowy. Dziecko rejestruje w pamięci głos matki już w życiu płodowym, dlatego też jest mu on bliższy niż głos ojca⁴⁶.

Okres melodii przypada na czas niemowlęctwa i trwa mniej więcej od 0 do 12 miesiąca życia. Jako pierwszy i elementarny dźwięk Kaczmarek wyróżnił krzyk. Niemowlak, krzycząc, komunikuje otoczeniu swoje potrzeby. W pewnym momencie dziecko dostrzega, że jego krzyk powoduje pojawienie się matki, wtedy też pojawia się nawyk krzyczenia i płaczu. Środek ten bywa przez dziecko używany świadomie i celowo. Wycucie przez dziecko, że za pomocą krzyku może osiągnąć swój cel jest kluczowe dla rozwoju mowy, bowiem jest załączkiem zrozumienia, że artykułowane twory głosowe mogą być podobnie użyte. W krzyku dziecka od 5 tygodnia zaobserwować można osobne dźwięki. Na początku występują samogłoski, z czasem pojawiają się też spółgłoski. W okresie od 2 do 4 miesiąca życia dziecko zaczyna głużyć, czyli wydawać różne dźwięki. Przewagę ilościową stanowią dźwięki gardłowe i tylnojęzykowe. Miejsce artykulacji jest przypadkowe i zależy od pozycji leżącej dziecka. Głuzenie ma charakter samorzutny, jest bezwarunkowym odruchem. Warto zaznaczyć, że głużą wszystkie dzieci, również te niesłyszące. Głuzenie zanika około 18 miesiąca życia u dzieci głuchych. W następnej kolejności, w drugiej połowie pierwszego roku życia, następuje gaworzenie. Jest ono zamierzonym, świadomym powtarzaniem. Dziecko naśladuje dźwięki, które wydało przypadkowo oraz dźwięki, których brzmienie uchwyciło od dorosłych. W głuzeniu i gaworzeniu dziecka usłyszeć można dźwięki, które nie występują w systemie językowym rodziców, stąd też można wysnuć wniosek, że mowa artykułowana nie wyrosła z gaworzenia ani głuzenia. Charakterystyczną cechą gaworzenia jest jego śpiewność. Na tym etapie narządy mowy dziecka są dosyć elastyczne, predysponują dziecko do przyswojenia każdego języka, z wiekiem zaś usztywniają się. Przy nabywaniu języka dużą rolę odgrywa aktywność uczuciowa otoczenia, istotne także są narządy zmysłów, w szczególności słuch. Znaczenia nie ma natomiast ani płeć dziecka, ani kolejność urodzenia. Niemowlę posiada naturalną i wrodzoną wrażliwość na kontakt społeczny z otoczeniem, zwłaszcza z matką. Dziecko słyszy dźwięki i na nie reaguje, zwracając głowę w stronę źródła dźwięku, kolejnym elementem jest pojawienie się uśmiechu. Uwagę dziecka przyciąga przede wszystkim melodia języka, to ona pozwala odczytywać znaczenie komunikatu. Z końcem pierwszego roku życia dziecko rozumie dużo z tego, co mówią do niego

⁴⁶ Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966, s. 65–66.

dorośli, co prawda jeszcze nie mówi, ale stara się porozumiewać środkami pozajęzykowymi.

Okres wyrazu trwa od 1 do 2 roku życia. W tym czasie dziecko powtarza poszczególne słowa za osobami dorosłymi, różnica polega na tym, że teraz nie są to już tylko głoski o odpowiedniej melodii czy ogólne formy wyrazów o niewyraźnej artykulacji, lecz identyczne lub prawie identyczne słowa. W wieku 1,2–1,3 dziecko nazywa coraz częściej przedmioty. Wszystkie wypowiedzi są jednowyrazowe. Wyrazy oznaczają nie tylko przedmioty, ale też czynności. Ten sam wyraz, niezależnie od sytuacji, gestów i melodii można w tym czasie rozumieć w różny sposób, jego znaczenia jest rozciągle, rozsiane. Dany wyraz uwypukla główny punkt przeżycia. Zdarza się jednak, że różne wyrazy brzmią wskutek nieumiejętnego ich wyrażania przez dziecko jednakowo, powodując przez to nieporozumienia. Wielką rolę w komunikacji odgrywa także przyswojona przez naśladownictwo mimika i gest. Czasem swoje potrzeby dziecko komunikuje tylko gestem. Z końcem omawianego okresu na słownik dziecka składa się około 50–60 słów, głównie rzeczowników, w większości nazwy osób, zwierząt, przedmiotów z najbliższego otoczenia, pojawia się wówczas mnóstwo zdrobnień. Mowa dziecka w tym czasie różni się od mowy osób dorosłych postacią wyrazów i artykulacją ich głosek. Dziecko, naśladowując wypowiedź, nie może zapamiętać całego wyrazu dokładnie, lecz tylko jego zarys. Z uwagi na to, iż maluch zna długość danego wyrazu, sylaba może być przedłużana lub reduplikowana z odpowiednim akcentem. Często bywa zapamiętany cały wyraz, lecz ze zmienioną kolejnością głosek. W rezultacie w mowie dziecka występują odmienne postacie wyrazów. Artykulacja głosek, mimo ciągłego oddziaływania otoczenia i bezustannego ćwiczenia, jest tylko zbliżona do normalnej i bardzo płynna. Przyczyną niewyraźnej mowy może być także wpływ otoczenia, np. stosowanie języka dziecięcego przez opiekunki. W analizowanym wieku występują już wszystkie samogłoski otwarte.

W okresie zdania wyłaniają się kategorie gramatyczne. Dziecko ujawnia w tym okresie wycucie fonemu, którego dźwiękowa postać jest jeszcze inna niż w mowie ogólnej. Okres ten trwa od 2 do 3 roku życia. Początkowo zdania są najprostsze – dwuwyrazowe. Niebawem pojawiają się jedno po drugim wszystkie rodzaje zdań, a w nich prawie wszystkie formy językowe. Świadczy to o nabywaniu przez dziecko zdolności do ujmowania stosunków między wyobrażeniami i za ich pośrednictwem między rzeczami. Początkowo pojawiają się zdania oznajmujące, potem rozkazujące, na końcu zaś pytające. Obok zdań pojedynczych nierozwiniętych dostrzega się także

zdania rozwinięte, a nawet złożone. Odmiana czasownika jest jeszcze niekompletna, ponadto najczęściej używaną osobą w zdaniu jest trzecia osoba liczby pojedynczej, dopiero w późniejszym czasie dziecko zaczyna mówić w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Artykulacja w tym okresie wykazuje znaczny postęp w porównaniu z poprzednim stadium, jednakże dalej zaobserwować można błędy w tym zakresie. Często dziecko na tym etapie słyszy, że niewyraźnie artykułuje, jednak nie posiada jeszcze zdolności korekty. Dzieci zaczynają na podstawie mowy innych i własnej wytwarzać już system fonologiczny, który jednak w substancji fonicznej nie ujawnia się jeszcze dostatecznie wyraźnie.

W okresie swoistej mowy dziecięcej dziecko kształtuje świadomie liczne twory językowe drogą analogii i kontaminacji. Szczególne nasilenie tejże swoistej mowy można zaobserwować na początku tego etapu, w dalszej jego części bowiem mowa dziecka upodabnia się do mowy osób dorosłych. Stadium to trwa od 3 do 7 roku życia. Największe nasilenie form od odmiennej postaci można zauważyć od 3 do 4 roku życia, wtedy dziecko jest skłonne do dzielenia się swymi spostrzeżeniami oraz do głośnego myślenia, zaś środki językowe są niewystarczające. Istnieje duża dysproporcja między bogactwem treści a możliwością jej wyrażania. Dlatego też dziecko w tym okresie tworzy na wzór form już znanych formy nowe i logiczne, jednak często odbiegające od istniejącej normy⁴⁷.

Paweł Smoczyński w swojej pracy poświęconej przyswajaniu przez dziecko podstaw systemu językowego wyodrębnił:

1. Pierwszy rok życia dziecka: okres krzyku i gaworzenia albo okres przygotowawczy, w tym:
 - a) Kształtowanie się dźwięków;
 - b) Kształtowanie się sygnalizacyjnej roli krzyku;
 - c) Naśladownictwo i samonaśladownictwo;
2. Przełom pierwszego i drugiego roku życia (10–12 m. ż.) oraz pierwsza połowa 2 r.ż. dziecka (12–18 m.ż.):
 - a) Kształtowanie się systemu fonologicznego;
 - b) Kształtowanie się znaczenia wyrazów;
 - c) Zmiany w wielkości i strukturze słownika;
 - d) Kształtowanie się składni;

⁴⁷ Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.

3. Przełom drugiego i trzeciego roku (1,8–2,6) oraz druga połowa 3 roku życia (2,7 – 3,0):
 - a) Rozwój słownictwa;
 - b) Rozwój gramatyki;
 - c) Rozwój składni;
 - d) Rozwój fleksji;
 - e) Rozwój semantyki, w tym pojawienie się stałości i trwałości znaczeń wielu wyrazów oraz likwidowanie generalizacji znaczeniowej niektórych specjalnych typów wyrazów⁴⁸.

Jak podkreśla Józef Porayski-Pomsta, komunikowanie się werbalne dziecka rozpoczyna się w okolicach 9–12 miesiąca życia. Formy realizowane w tym wieku to protowyrazy. Przed 9/12 miesiącem życia są to gesty, słowa pojawiają się we wcześniejszym przedziale wiekowym. Zmiana sposobu komunikacji między 9 a 12 miesiącem życia nazywana bywa w psycholingwistyce rewolucją 9 miesiąca. W tym czasie dziecko staje się intencjonalne w swoich działaniach i odkrywa intencjonalność innych osób, co prowadzi do interakcji pomiędzy nim a opiekunem.

Maria Zarębina w swojej pracy „Kształtowanie się systemu językowego dziecka” przedstawiła rozwój języka dziecka w wieku od 9 do 27 m.ż. na podstawie studium przypadku. Zmiany zaprezentowała w obrębie systemu fonologicznego, morfologicznego, składniowego oraz leksykalnego. Interesujący jest podział systemu słownikowego autorki na:

1. Wyrazy nazywające (symbolizujące) – prymarne: rzeczowniki i czasowniki oraz sekundarne: przymiotniki i przysłówki;
2. Wyrazy wskazujące – zaimki;
3. Wyrazy szeregujące – liczebniki;
4. Morfemy luźne: przyimki i spójniki;
5. Jednoklasowe sygnały semantyczne: partykuły;
6. Wyrazy subiektywne – wykrzykniki⁴⁹.

Z kolei Józef Porayski-Pomsta podzielił rozwój mowy dzieci z uwagi na wzrastającą kompetencję i świadomość komunikacyjną na cztery stadia rozwojowe, są to:

1. Stadium przedjęzykowe (prelingwalne, niemowlęce) – 0–9/12 m.ż., w tym fazy:

⁴⁸ Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955.

⁴⁹ Tamże, s. 123–134, 140–141.

- a) Zachowań symptomatycznych (0–6/12 tydzień życia dziecka);
 - b) Apeli – sygnałów oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głużenia – wytwarzania w torze głosowym dźwięków bez aktywnego udziału narządów artykulacyjnych (6/12 tydzień–5/7 m.ż.);
 - c) Apeli – sygnałów oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia (5/7 m.ż.–9/12 m.ż.)
 - ◆ Wytwarzanie w torze głosowym dźwięków przy aktywnym udziale narządów artykulacyjnych;
 - ◆ Naśladownictwo intonacji bez jej rozumienia (ok. 8 m.ż.);
 - ◆ Echolalia (ok. 10 m.ż.);
2. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) wczesnodziecięcej – 9/12–36 m.ż, w tym fazy:
- a) Tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych lub wypowiedzi o jednej, izolowanej funkcji komunikacyjnej (9/12–17/19 m.ż.);
 - b) Tworzenia wypowiedzi dwu-, trzywyrazowych lub wypowiedzi o funkcjach względnie zgeneralizowanych (17/19–24/27 m. ż.);
 - c) Tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (24/27–36/42 m.ż.);
3. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) średniodziecięcej – 37 m.ż.–6/7 r.ż, w tym fazy:
- a) Pierwotnej konwersacji i pierwotnych form narracyjnych (przełom 3–4 roku– koniec 5 roku życia);
 - b) Konwersacji zdecentrowanej i narracyjnych form tworzonych względnie samodzielnie (6–8 lat);
4. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) późniodziecięcej – 6/7–10/12 r.ż., w tym fazy:
- a) Rozwiniętej konwersacji i rozwoju form narracyjnych związanych z aktualną sytuacją mówienia (8–10 lat);
 - b) Konwersacji i form narracyjnych oderwanych od aktualnej sytuacji mówienia (10– 12 lat).⁵⁰

⁵⁰ Tamże, s. 169–170.

W literaturze przedmiotu powszechnie wyodrębnia się cztery składniki wiedzy językowej: fonologiczny, semantyczny, syntaktyczny i pragmatyczny. Poniżej zaprezentowano rozwój mowy dziecka w tych aspektach.

Rozwój składnika fonologicznego pojawia się bardzo wcześnie. Za pomocą techniki badania tempa ssania smoczka, którą określa się techniką habituacji – dehabituacji, ustalono występowanie tych zdolności od początku życia dziecka (nawet jeszcze w łonie matki). Odróżnia ono głos męski od żeńskiego, a przede wszystkim rozpoznaje fonemy różniące się tylko jedną cechą dystynktywną, np. dźwięcznością (p–b, t–d). Percepcja tych dźwięków wyprzedza o kilka miesięcy ich wytwarzanie. Wiele badań wykazuje, że niemowlę rozróżnia całą gamę istniejących fonemów, nie tylko te, które słyszy w swoim otoczeniu. Potrafi także odróżniać całe układy dźwięków w postaci zdań, np. język holenderski od japońskiego, ale nie wtedy, gdy zdania te odgrywane są wspak. Taką umiejętność posiadają nie tylko ludzkie niemowlęta, ale także małpy długouszki (badania przeprowadzone przez Francka Ramusa i innych⁵¹). Zdolność odróżniania dźwięków mowy nie jest więc specyficzna wyłącznie dla ludzi, posiadają ją niektóre ssaki i ptaki.

Z czasem zdolność rozróżniania wszelkich fonemów zawęża się do tych, które dziecko słyszy w mowie otoczenia. Ta specjalizacja dokonuje się około 9 miesiąca życia dziecka, czyli zanim zacznie ono wytwarzać znaczące wyrazy.

Artykulacja dźwięków w postaci znaczących wyrazów, która rozpoczyna się pod koniec pierwszego roku życia, może jeszcze przez kilka lat napotykać na trudności pomimo wytworzonej zdolności percepcyjnej, mimo że w fazie gaworzenia pojawiały się różnorodne dźwięki. Przejawia się to w tzw. „dziecięcej mowie”, gdy np. fonemy „r” i „l” są trudne do wyodrębnienia artykulacyjnie (nie zaś percepcyjnie). Konstrukcja pierwszych słów niezależnie od języka opiera się na tzw. sylabach otwartych, czyli takich, które zaczynają się od spółgłoski, po której następuje samogłoska. Ten typ sylab przeważa w mowie dzieci nad sylabami zamkniętymi (spółgłoska – samogłoska – spółgłoska) i nad sylabami typu samogłoska – spółgłoska. Stopniowo dzieci przystosowują się do wzorców sylabicznych danego języka⁵².

W zakresie rozwoju składnika semantycznego mamy do czynienia z procesem podobnym, jak w przypadku fonologii, tzn. rozumienie słów wyprzedza ich

⁵¹ Ramus F., Mehler J., (1999), *Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis*, [W:] *Journal of the Acoustical Society of America*, 105: 512 – 521.

⁵² Porayski – Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa 2015, s. 87–88.

wytwarzanie. Pierwsze słowa w stadium jednowyrazowym są z reguły wyrazami treściowymi, a nie funkcyjnymi, konkretnymi, a nie abstrakcyjnymi. Przyrost słownictwa jest bardzo szybki, najszybciej przebiega po opanowaniu pierwszych 50 słów pomiędzy 17 a 20 miesiącem życia. Początkowo znaczenia odnoszą się do sytuacji teraźniejszej dziecka, w fazie dwuwyrazowej mogą już wykraczać poza bezpośredni kontekst.

W procesie przyswajania języka obserwuje się niewiele nieporozumień znaczeniowych, jednakże występują dwa podstawowe błędy: nadmierne uogólnianie, gdy np. dziecko nazwę „pies” rozszerza na inne zwierzęta oraz zawężanie, gdy np. „butelka” oznacza tylko jego butelkę z mlekiem. Badacze problemu opracowali wiele hipotez ograniczeń na drodze przyswajania znaczenia słów, jednakże najczęściej wspomina się tutaj trzy zasady Ellen Markman, według których dziecko przypisuje znaczenia słowom, są to:

- a) zasada całego przedmiotu, gdy nowy wyraz odnosi się do całego obiektu, a nie jego części;
- b) zasada taksonomii, gdy dany wyraz odnosi się do obiektów tego samego rodzaju;
- c) zasada wzajemnego wykluczania się znaczeń, gdy nowy wyraz oznacza nowe znaczenie⁵³.

Warto także zaznaczyć, że dziecko nabywa znaczenia wyrazów zgodnie z prototypami, czyli najbardziej wyrazistymi percepcyjnie elementami danej kategorii. Są to zawsze kategorie z tzw. poziomu podstawowego, tzn. że dziecko jako pierwsze opanuje znaczenie „pies”, a nie „zwierzę” czy „labrador”. Można więc wnioskować, że dziecko przyswaja język z gotowymi algorytmami budowania znaczeń przyswajanych słów. Paul Bloom uważa, iż ta prawidłowość jest właściwością indukcyjnego myślenia i nie jest specyficzna tylko dla języka, ale dla wszelkich procesów poznawczych⁵⁴.

Dziecko opanowuje słownik w pewnej kolejności, najpierw znaczenia konkretne, później abstrakcyjne, najpierw treściowe, w następnej kolejności funkcyjne. Trudności sprawia mu rozumienie pojęć relacyjnych, bo dzieci przypisują tymże określeniom znaczenie absolutne, np. słoń jest zawsze duży, niezależnie od tego z czym go porównamy. Rozumienie słów dwu- i wieloznacznych pojawia się około 8 r.ż. W fazie wielowyrazowej zakres relacji zwiększa się, zaczynają nim rządzić reguły składni.

⁵³ Tamże, s. 89.

⁵⁴ Tamże.

Słownik umysłowy dziecka rośnie w tempie ok. 7 słów dziennie, zaś w wieku od 8 do 10 lat – 12 słów dziennie. Niebagatelną rolę pełnią tutaj także zdolności słowotwórcze dziecka⁵⁵.

Rozwój aspektu syntaktycznego przebiega podobnie, w tym wypadku również rozumienie wyprzedza produkcję. Dużą rolę odgrywa tu z pewnością semantyka, gdyż dziecko, chcąc wyrazić bardziej złożone relacje semantyczne, musi posłużyć się odpowiednimi środkami syntaktycznymi. Wiele z tych relacji występuje już na poziomie dwuwyrzowym. W każdym języku istnieją dwie podstawowe kategorie gramatyczne – rzeczownik i czasownik, a zadaniem dziecka jest odkrycie reguł nimi rządzących. Ponadto musi jeszcze opanować strategie zaprzeczania, informowania, pytania, czego początki można zaobserwować już w fazie dwuwyrzowej⁵⁶.

2. Rozwój języka dziecka w ujęciu psycholingwistycznym

Psycholingwiści rozwojowi zajmują się wyjaśnianiem genezy i istoty zdolności człowieka do posługiwania się językiem od drugiej połowy XX wieku. W nurcie ich badań można wyodrębnić kilka teorii wyjaśniających powyższą problematykę.

Teorie natywistyczne, między innymi generatywno-transformacyjna teoria Noama Chomsky'ego, zakładają, że dziecko przychodzi na świat z wrodzonym mechanizmem rozwoju języka (LAD). Słyszac wypowiedzi innych, odkrywa główne reguły językowe. To podejście daje opis kompetencji językowej jako autonomicznego systemu, nie wyjaśniając do końca jego istoty.

Teorie behawiorystyczne ujmują zachowania językowe poprzez uczenie się, a dokładniej Skinnerowskie warunkowanie instrumentalne. Dziecko najpierw powtarza dźwięki za dorosłym, co jest przypadkowo wzmacniane przez dorosłego (tzw. mandy) lub powstają w odpowiedzi na dany bodziec i wzmacniane utrwalają się (tzw. takty). Behawiorysty ukazali różnorodność zachowań werbalnych, zwrócili uwagę na wcześniejsze odkrycie przez dziecko funkcji wypowiedzi niż poznanie jej struktury.

Teorie semantyczne zwróciły uwagę na poznawcze podstawy rozwoju językowego dziecka, traktują one kompetencję językową jako umiejętność wyrażania znaczeń. Dziecko nabywa różne sposoby przekazania intencji semantycznej w danym języku. Badacze na tym gruncie wykryli podstawowe relacje semantyczne stosowane przez dziecko: czynność – przedmiot, podmiot – przedmiot – miejsce. Proces nabywania

⁵⁵ Tamże, s. 90–91.

⁵⁶ Tamże, s. 91–92.

znaczeń w ontogenezie jest zróżnicowany i długotrwały, na tym gruncie wyróżnia się następujące koncepcje:

- a) koncepcja czynników semantycznych (E.V. Clark) – dziecko sprowadza znaczenie do jednej cechy percepcyjnej, potem dołącza kolejne według określonych zasad;
- b) koncepcja funkcjonalnego jądra (K. Nelson) – rdzeń znaczenia tworzą cechy funkcjonalne poznane wcześniej w działaniu na przedmiotach;
- c) koncepcja kategorii semantycznych (E. Rosch) – znaczenie tworzy pole o określonej strukturze, struktura znaczenia ma uniwersalny charakter, treść pola zależy od danego języka. Reprezentacja pojęciowa tworzy się u dziecka na podstawie prototypów, a nie znajomości cech obiektów przynależnych do niej.

Teorie poznawcze szukały zależności pomiędzy rozwojem językowym i poznawczym. Jean Piaget w swoich poglądach uznaje priorytet czynności intelektualnych nad werbalnymi; język, który jest przejawem funkcji symbolicznej, staje się narzędziem umysłu. Badacz podzielił mowę dzieci na egocentryczną i uspołecznioną. Za mowę egocentryczną uznał echolalię (powtarzanie), monologowanie oraz monologowanie we dwoje lub zbiorowe, za mowę uspołecznioną zaś informowanie przystosowane, krytykowanie, rozkazy, prośby i groźby, pytania oraz odpowiedzi. Według naukowca do pewnego wieku dzieci mówią i działają w sposób bardziej egocentryczny niż dorośli. Dziecięcy egocentryzm jest formą dziecięcego myślenia, będącą wynikiem niemożności uwzględnienia przez dziecko innego niż jego własny punkt widzenia. To właśnie mowa egocentryczna jest pierwotna w stosunku do mowy społecznej. Piaget uważał, iż istnieje zależność pomiędzy rozwojem aktywności, myślenia i mowy dziecka. Zauważył, że dzieci lepiej porozumiewają się między sobą niż w kontakcie z dorosłymi, wyjaśniał to korzystaniem z podobnych schematów poznawczych w czasie wspólnego działania⁵⁷. Piaget dowodził ponadto, że rozumowanie dziecięce w wieku od 7–8 do 11–12 lat jest związane z przeświadczeniem realnym i bezpośrednią obserwacją, czyli jest logiczne. W tym okresie rozumowanie formalne jest jeszcze niemożliwe. Około 11–12 roku życia myślenie staje się porównywalne do myślenia dorosłego człowieka, co oznacza, że dziecko jest zdolne do czynności, którą jest czysty wywód. Doświadczenie logiczne wymaga bowiem – po pierwsze – doświadczenia umysłowego wykonanego w płaszczyźnie czystej hipotezy

⁵⁷ Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2012, s. 31–140.

lub możliwości oraz – po drugie uregulowania i uświadomienia sobie działań myślowych jako takich. Ta świadomość dokonuje się pod wpływem czynników społecznych, zaś niezdolność do formalnego myślenia jest bezpośrednim wynikiem dziecięcego egocentryzmu⁵⁸.

Z kolei Lew S. Wygotski uważał, że są dwa odrębne źródła rozwoju mowy i myślenia; w rozwoju mowy istnieje stadium przedintelektualne, w rozwoju myślenia – przedjęzykowe, zaś rozwój tych procesów jest niezależny. Według tego badacza około 2 roku życia dziecko odkrywa, że każda rzecz ma nazwę i wtedy właśnie splatają się drogi rozwoju tych dwóch procesów. Ponadto dla Wygotskiego to, co łączy mowę oraz myślenie to znaczenie, nadawanie znaczenia jest bowiem jednością słowa i myśli. Według badacza myśl u dziecka rodzi się jako mglista i nierozczłonkowana całość, dlatego też odnajduje swój wyraz po stronie werbalnej w oddzielnym słowie. Kiedy myśl dziecka ulega rozczłonkowaniu oraz ponownemu połączeniu się w całość, przechodzi ono w mowie od części do rozczłonkowanej całości. I odwrotnie, kiedy dziecko w mowie przechodzi od części do rozczłonkowanej całości w zdaniu, może również przejść w myśleniu od nierozczłonkowanej części do całości. W tym sensie między tymi pojęciami istnieje przeciwieństwo, a nie zbieżność. Wygotski podważał także Piagetowską teorię mowy egocentrycznej, uważał bowiem, w odróżnieniu od Jeana Piageta, że mowa egocentryczna nie obumiera z wiekiem, a jej właściwości strukturalne, które wyróżniają ją od mowy społecznej, ewoluują i wzmocniają się z wiekiem⁵⁹. Zdaniem Wygotskiego, mowa początkowo pojawia się w formie społecznej, podczas komunikacji interpersonalnej. Dzieci najpierw opanowują strategię wpływania na innych poprzez język, potem zaś stosują ją względem siebie.

Stefan Szuman przyjmował tezę o współzależności rozwoju mowy, myślenia, działania. Podstawę rozwoju stanowi działanie, które jest źródłem poznania. Dziecko stopniowo uświadamia sobie elementy własnego działania, zaś jego myślenie staje się bardziej oderwane od działania. Jest to możliwe dzięki językowi, gdyż dzięki niemu dziecko nadaje nazwy konkretnym doświadczeniom. Według Szumana umiejętność wypowiedzenia myśli słowami podąża z wielkim opóźnieniem za umiejętnością konkretnego myślenia, która rozwija się bardzo wcześnie. Analogicznie, osiągnięcie przez dziecko umiejętności zrozumiałego porozumiewania się z otoczeniem przy użyciu słów i zdań jest niezwykle opóźnione w stosunku do prymitywnego porozumiewania się

⁵⁸ Piaget J., *Sąd i rozumowanie u dziecka*, Lwów, Warszawa 1939, s. 275–279.

⁵⁹ Wygotski L. S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, s. 320, 333, 350–355.

dziecka z innymi mimiką, gestykulacją oraz wszelkimi pozajęzykowymi środkami. Myśl dziecka ujmuje szerszą treść niż jest ono w stanie wypowiedzieć, stopniowo jednak to właśnie mowa staje się pierwszą i zasadniczą podstawą myśli dziecka, czyli narzędziem kształtowania się jego pojęć, sądów i rozumowania⁶⁰.

Teorie pragmatyczno-funkcjonalne zakładają obok intencji semantycznej występowanie intencji pragmatycznej, czyli, że dziecko swoją wypowiedzią chce wywołać określone skutki. Według Hallidaya – zanim dziecko opanuje strukturę językową, działa w otoczeniu i w oparciu o te doświadczenia poznaje potencjał znaczeń. Dziecko uczy się używać języka w konkretnym celu poprzez kontakt z matką. Dalszy rozwój języka polega na rozszerzaniu znaczeń. Ponadto dziecko uczy się określonego kodu na gruncie interakcji społecznych⁶¹.

Andrzej Jurkowski w pracy „Ontogeneza mowy i myślenia” wyróżnia następujące okresy rozwoju mowy w pierwszych trzech latach życia dziecka:

1. Wstępna faza rozwoju mowy, czyli okres niemowlęcy:
 - a) Krzyk i płacz – reakcja na doznania ustrojowe, początkowo ogólne i nieodróżniane (negatywne), później zróżnicowane (negatywne i pozytywne);
 - b) Głuzenie albo gruchanie – wokalizacje charakterystyczne dla pierwszej połowy 1 r. ż. dziecka. Głuzeniu towarzyszy żywa mimika jako reakcja na kontakt z osobą dorosłą;
 - c) Gaworzenie – ok. 5 – 6 mies. życia, to rodzaj zabawy głosem, w której ważną rolę gra naśladownictwo i samonaśladownictwo;
2. Pierwsze słowa – przełom 1 i 2 r.ż. – to wypowiadanie pierwszych słów ze zrozumieniem, w tym:
 - a) Etap I – przypadkowa artykulacja sylab utrwalana na zasadzie reakcji okrężnej, co jest właściwe dla gaworzenia;
 - b) Etap II – wywoływanie tego samego elementu artykulacyjnego przez dźwięki mowy innych osób;
 - c) Etap III – kojarzenie elementów artykulacyjnych wywoływanych przez innych z przedmiotami lub sytuacjami aktualnie przez dziecko spostrzeganymi;

⁶⁰ Szuman S., *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa 1968, s. 648–652.

⁶¹ Ligęza M., *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Tom I. *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole 2003, s. 283–286.

3. Etapy gramatyzacji mowy – między 18 a 36 miesiącem życia dziecka, w tym:
 - a) Etap I – zlepki wyrazów (wypowiedzi agramatyczne, w których dziecko zestawia dwa rzeczowniki, np. „totek apka” jako „kotku, daj łapkę”;
 - b) Etap II – przekształcanie się zlepków w równoważniki zdań, np. „apka Inka” jako „czapka Inki”
 - c) Etap III – wypowiedzi zdaniowe:
 - Zdania pojedyncze proste;
 - Zdania pojedyncze rozwinięte:
 - ◆ Nieprawidłowe struktury syntaktyczne (niewłaściwe formy przypadków);
 - ◆ Zanik nieprawidłowych struktur syntaktycznych;
 - Zdania złożone:
 - ◆ Współrzędnie: bezspójnikowo i spójnikowo;
 - ◆ Podrzędnie: przyczynowe, warunkowe.⁶²

Stefan Szuman wyróżnił następujące etapy rozwoju wypowiedzi w ontogenezie:

1. Wypowiedzi dwuwyrazowe:
 - a) Złożone z dwóch rzeczowników, np. „Baba koko”;
 - b) Złożone z rzeczownika i zaimka wskazującego, np. „Tu be”;
 - c) Złożone z czasownika i rzeczownika, np. „Da to”;
2. Przekształcanie się niektórych zlepków dwuwyrazowych w konstrukcje składniowe:
 - a) Na równoważniki zdań, np. „Tatusia swetelek”;
 - b) Na zdania, np. „Otwórz Inka pokoju”
3. Przekształcanie materiału kilkuwyrazowej, ale fragmentarycznej i niedokładnie zbudowanej wypowiedzi na szereg oddzielnych zdań lub równoważników, np. „Mamusi, patrz, chłopcik tu jest”;
4. Przekształcanie dwóch oddzielnych zdań na zdanie podrzędnie złożone, np. „Budne butki... Inka chodziła na butkach”⁶³.

Dan Slobin przeprowadził rozległe badania porównawcze nad przyswajaniem różnych języków przez dzieci. Początkowo zakładano, że dla dziecka niezależnie od przyswajanego języka ważną wskazówką gramatyczną jest szyk wyrazów w zdaniu,

⁶² Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa 2015, s. 100–101.

⁶³ Tamże, s. 102–103.

okazało się jednak, iż dzieci przyswajające języki fleksyjne, np. polski, tą wskazówką się nie kierują i szybciej opanowują określoną cechę języka. Dodatkowo w każdym języku istnieje hierarchia ważności wskaźników językowych, co oznacza, że te, które są bardziej wyraziste są przyswajane jako pierwsze. Przykładem może być tutaj porównanie języka polskiego i języka angielskiego. W obu przypadkach obowiązują sztywny podmiot – orzeczenie – dopełnienie, jednak dziecko polskie musi uwzględniać jeszcze inne wymogi, jak chociażby zgodność podmiotu z orzeczeniem i oznaczanie przypadków, dla niego więc ranga wskaźnika, jakim jest szyk, się obniża. Reasumując, dzieci w przyswajaniu języka ojczystego muszą w zależności od mocy czy wyrazistości wskaźników w tym języku nauczyć się nimi posługiwać⁶⁴.

Rozwój aspektu pragmatycznego wielu badaczy określa jako prymarny, pierwotny względem innych, bowiem już kilkumiesięczne dziecko dzieli pole uwagi z osobą opiekuna. Jacqueline Sachs określiła cztery zachowania dziecka, które pojawiają się pomiędzy 8 a 10 miesiącem życia:

- a) dziecko stara się nawiązać kontakt wzrokowy, gestykuje oraz wydaje różne dźwięki, potrafi także przenieść wzrok z osoby na przedmiot, którym jest zainteresowane;
- b) z czasem sposoby przyciągania uwagi drugiej osoby na dany przedmiot rytualizują się, dziecko powtarza określone gesty lub dźwięki w nowych sytuacjach;
- c) po zrytualizowanych gestach dziecko oczekuje reakcji drugiej osoby;
- d) jeśli jego intencje nie są odwzajemnione, może swoje wysiłki parokrotnie powtarzać lub je modyfikować.

Pierwsze zachowania komunikacyjne dziecka polegają na odrzuceniu kontaktu z danym przedmiotem lub odmowie wykonania danej czynności, kolejne na prośbie o dany przedmiot, wykonanie pożądanej czynności lub formę interakcji społecznej, po trzecie zaś – jest to wskazywanie czegoś innym. Ostatnia forma jest niezwykle ważna przy nabywaniu nazw przedmiotów i czynności. Dalszy rozwój umiejętności pragmatycznych jest związany z przejmowaniem przez dziecko nawyków kulturowych występujących w danym języku, tj. formy zwracania się do innych, reguły otwierania i zamykania dyskursu, itp.⁶⁵

⁶⁴ Tamże, s. 92–93.

⁶⁵ Tamże, s. 93–94.

3. Rozwój języka dziecka w ujęciu socjolingwistycznym

Socjolingwistyka obejmuje swym przedmiotem badań związek pomiędzy językiem a wspólnotą językową. Według Władysława Lubasia dyscyplina ta bada akty mowy, czyli ukonkretnione realizacje językowe, w których jednostka zużywa częściowo swoje kompetencje jako członek danej wspólnoty komunikacyjnej i określonego społeczeństwa, jako członek danej grupy i częściowo swoje kompetencje indywidualne jako jeden z okazów gatunku ludzkiego posiadającego wrodzoną kompetencję językową⁶⁶.

Podstawowym pojęciem socjolingwistyki są „reguły odpowiedniości”, które wyznaczają sposoby budowania wypowiedzi zgodnie z sytuacją komunikacyjną i społeczną. Reguły te są wynikiem procesu socjalizacji⁶⁷.

W literaturze przedmiotu klasycznej już teorii Chomsky’ego dotyczącej wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka (LAD – *language acquisition device*) Jerome Bruner przeciwstawił system przyswajania języka przez wsparcie dorosłych dla rozwoju mowy dzieci (LASS – *language acquisition support system*) – znaczenie ma tutaj po pierwsze kontakt dziecka z językiem otoczenia oraz interakcja dziecka z użytkownikiem języka w ramach teorii interakcji społecznych⁶⁸.

Ciekawe badania w tym zakresie na gruncie polskim przeprowadziła Barbara Bokus. Celem jej poszukiwań było wniknięcie w naturę interakcji społecznych nawiązywanych przez dziecko z rówieśnikiem oraz osobą dorosłą. Pojęcie interakcji w tych badaniach dotyczyło nie tylko komunikacji werbalnej, jednak było jednym z jej elementów. Według badaczki społecznie ukierunkowane wypowiedzi otwierały interakcje oparte na koordynacji działań przedmiotowych dzieci lub na wymianie informacji przekazywanych werbalnie. Interakcje te nie różniły się w zasadniczy sposób. Najczęściej dziecko pytało o cel aktywności, do której chciało się przyłączyć, instruowało rówieśnika, komentowało aktywność przedmiotową partnera. Wypowiedzi składające się na dialog były powiązane ze sobą treściowo i układały się w naturalne sekwencje w ramach jednostek interakcji werbalnej. Każda jednostka miała swój

⁶⁶ Porayski-Pomsta J., *Mowa dziecka jako przedmiot badań psycholingwistycznych i socjolingwistycznych*, [W:] Kielar-Turska M., Milewski S., *Język w biegu życia*, Gdańsk 2019, s. 107–108.

⁶⁷ Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [W:] Grabias S., Kurkowski M., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2014, s. 20–22.

⁶⁸ Bokus B., Shugar G.W. (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2004, s. 10–11.

własny temat oraz posiadała sytuację odniesienia, czyli pewien stan rzeczywistości, do którego odnosiła się mowa. W badaniach wyodrębniono także wypowiedzi informujące o przyszłej aktywności dziecka, przekazujące informacje o własnych stanach, doświadczeniach, przewidywaniach⁶⁹.

Ważnym tematem związanym z przedmiotem badań socjolingwistyki jest bilingwizm lub multilingwizm. Polega on na posługiwaniu się dwoma/kilkoma językami. U małych dzieci pojęcie to jest ściśle związane ze środowiskiem językowym, w jakim wychowuje się one wychowują. Niejednokrotnie matka posługuje się w stosunku do dziecka innym językiem niż ojciec, a oboje rodzice, wywodzący się z różnych krajów, chcą przekazać maluchowi wartość kulturową, jaką jest język danego narodu. Dwujęzyczność u małych dzieci nazywamy równoczesną, jeśli drugi język został wprowadzony przed 3 rokiem życia oraz sukcesywną, jeśli później⁷⁰.

W literaturze przedmiotu mówi się o trzech prawidłach dotyczących równoczesnego przyswajania dwóch języków przez dzieci uczące się mówić. Po pierwsze, dzieci, które mają kontakt z dwoma językami w sposób zrównoważony, opanowują oba w ten sam sposób, co jednojęzyczni użytkownicy każdego z nich. Dzieci wstępnie operują pojedynczym zbiorem reguł, mówimy wtedy o stadium mieszania się języków (zwłaszcza słownictwa). W późniejszym okresie stopniowo dwa zbiory reguł się różnicują. Po drugie, gdy kontakt z dwoma językami jest mniej zrównoważony, może wystąpić bardziej trwały transfer językowy i częstsze wprowadzanie słownictwa z jednego języka do systemu gramatycznego drugiego. Po trzecie, przyjmuje się, że istnieje pojedynczy system językowy, który znajduje się u podłoża obu języków dziecka dwujęzycznego. Dwa języki traktowane są zaś jako odrębne podsystemy językowe, analogiczne do kodów językowych osoby jednojęzycznej⁷¹.

W dwujęzycznej rodzinie niemowlak dość wcześnie uczy się łączyć twarz matki lub ojca z charakterystyczną melodią języka używanego przez danego rodzica. Dlatego też niezwykle ważne jest, aby ucząc dziecko dwóch systemów językowych obydwój rodzice spędzali z nim podobną ilość czasu i bawili się z nim z tą samą intensywnością⁷². Jeśli warunki przyswajania obu języków są zbliżone, zostaje uruchomiony naturalny mechanizm przyswajania mowy – tzw. LAD – ang. *language*

⁶⁹Bokus B., *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław 1984, s. 70–75.

⁷⁰ Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2006, s. 21.

⁷¹ McLaughlin B., *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*, [W:] Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2006, s. 143–144.

⁷² Baumgartner B., *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Gdańsk 2008, s. 22.

acquisition device. Dziecko używa tych samych strategii, czyli imituje zachowania dorosłych, powtarza pojedyncze słowa, używa formuł i utartych wyrażen⁷³.

Istnieje szereg badań na temat przyswajania drugiego języka w kontekście czynników społecznych. Istnieją przesłanki do tego, by stwierdzić, iż dzieci dwujęzyczne posiadają większe zdolności w zakresie komunikowania się, myślenia oraz poznawania świata⁷⁴. Do kryteriów możemy tutaj zaliczyć płeć, wiek, klasę społeczną oraz tożsamość etniczną.

Wiek jest kryterium budzącym duże zainteresowanie socjolingwistów. Jak dowodzą badania Jacka Chambersa i Petera Trudgilla osoby, które rozpoczynają naukę drugiego języka w początkach okresu dojrzewania lub wcześniej mają szanse mówić bez akcentu, podczas, gdy ci, którzy rozpoczęli uczenie się około 15 roku życia lub później mają mniejsze szanse na opanowanie umiejętności gramatycznych i fonologicznych. W zakresie płci socjolingwiści zidentyfikowali dwie pozornie sprzeczne zasady w posługiwaniu się językiem ojczystym, tzn. mężczyźni częściej niż kobiety używają form niestandardowych, zaś w odniesieniu do większości zmian językowych kobiety częściej niż mężczyźni używają nowych form. Wynika stąd, że kobiety przewyższają mężczyzn jeśli chodzi o standardowość mowy i stosowanie form odnoszących się do prestiżu społecznego, a jednocześnie mają skłonność do używania zmian językowych, jednakże kiedy je zauważą często dochodzi do ich odrzucenia. Mężczyźni zaś są wrażliwi na nowe formy językowe, ale kiedy zaczną je stosować, z reguły ich nie odrzucają, ponieważ rzadko je zauważają. Z badań prowadzonych przez Susan M. Gass i Evangeline Marlos Varonis wynika, że kobiety i mężczyźni stosują odmienne strategie nauki drugiego języka. Badały one różnice między płciami w interakcjach z udziałem uczącego się, wykazały, iż mężczyźni wykorzystują sposobności kontaktu w większym stopniu jako nadawcy, kobiety zaś – jako odbiorcy.

Ciekawe wyniki badań otrzymała również Clare Burstall. Poszukiwała ona związku między klasą społeczną a osiągnięciami w nauce drugiego języka. Stwierdziła, badając uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół II stopnia uczących się francuskiego, że istnieje silna korelacja pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym a postępami w nauce języka obcego. Dzieci z rodzin klasy średniej przewyższały dzieci z klasy niższej oraz dzieci z klasy robotniczej. Występowały również różnice w samych

⁷³ Rokita-Jaśkow J., *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*, Kraków 2010, s. 54.

⁷⁴ Zurer-Pearson B., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań 2013, s. 41.

postawach uczniów wobec nauki. Daną zależność wykazano przy formalnej nauce języka, jednakże, gdy program kładł nacisk na komunikacyjne zdolności językowe, wtedy klasa społeczna osoby uczącej się nie miała większego znaczenia. Wśród badaczy panuje ogólna zgoda co do tego, że tożsamość etniczna może wywierać wpływ na naukę języka obcego. Przykładem tego mogą być badania Bjørg Svanes, która analizowała przyswajanie języka obcego przez trzy grupy etniczne żyjące w Norwegii. Jedna z nich, określana jako bliższa, składała się z Europejczyków i Amerykanów, którzy byli członkami wspólnej, zachodniej kultury. Druga, określana mianem pośredniej, składała się z osób z Afryki i ze Środkowego Wschodu, zaś trzecia – odległa – dotyczyła Azjatów. Svanes ustaliła wyraźny związek między dystansem kulturowym a osiągnięciami w zakresie nabywania języka obcego, nie można jednak rozstrzygnąć, czy różnice te są odzwierciedleniem dystansu kulturowego, czy też różnic czysto językowych⁷⁵.

4. Determinanty rozwoju mowy dziecka

Czynniki warunkujące rozwój mowy dziecka mogą mieć charakter endogenny, tkwić w samym dziecku, jak chociażby czynniki biologiczne, fizjologiczne; lub mogą mieć charakter egzogenny i tkwić poza dzieckiem, w jego środowisku.

Według Antoniego Pruszevicza – rozwój mowy warunkują następujące czynniki:

- a) Prawidłowa czynność analizatora słuchowego i wzrokowego – w narządzie słuchu szczególnie ważna jest fizjologiczna percepcja w zakresie 250 – 4000 Hz, w którym znajdują się formanty samogłosek i dźwięcznych spółgłosek. Dzieci głuche nie mówią, niedosłyszające często prezentują liczne zaburzenia mowy, u niewidomych ze względu na brak postrzegania ruchów artykulacyjnych mowa rozwija się trudniej;
- b) Sprawność systemu motoryczno-kinetycznego – stanowi on podstawę odruchów z obwodowych narządów mowy oraz precyzyjnych ruchów narządów artykulacyjnych i fonacyjnych (wargi, język, żuchwa, krtań) niezbędnych do prawidłowego rozwoju mowy;
- c) Sprawność centralnych ośrodków mowy – warunkuje ona czynności asocjacyjne;

⁷⁵ Ellis R., *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [W:] Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2006, s. 177–185.

- d) Motywacja do mowy – inaczej ujmując, stymulacja socjo-psychologiczna. Dzieci ze sprawnymi czynnościami, ale rozwijające się w otoczeniu niedostarczającym odpowiednich bodźców nie opanowują mowy, brak im prawidłowych wzorców. Mowę opanowuje się poprzez kontakt z dorosłymi, nie zaś poprzez zabawy z rówieśnikami, obcowanie z telewizorem czy tabletem lub ludźmi starszymi, małomównymi;
- e) Prawidłowy rozwój psychosomatyczny – rozwój mowy jest uzależniony od rozwoju myślenia, procesów integracyjnych i abstrahowania w ośrodkowym układzie nerwowym. Osoby niepełnosprawne intelektualnie często nie mówią wcale lub ich mowa jest zaburzona⁷⁶.

Mózg kieruje wszelkimi czynnościami ustroju począwszy od funkcji vegetatywnych, kończąc na czynnościach językowych i komunikacyjnych. Struktury najwyższe znajdują się blisko powierzchni mózgu, szczególnie w części frontalnej – to właśnie one decydują o możliwościach intelektualnych i językowych człowieka.

Kolejnym istotnym determinantem rozwoju mowy jest stan zdrowia dziecka oraz prawidłowy przebieg okresu noworodkowego. Do trudności, których konsekwencją mogą być zaburzenia mowy można zaliczyć: małą (1000 – 1500 g) lub ekstremalnie małą (poniżej 999 g) masę urodzeniową, ocenę według skali Apgar poniżej 5 punktów w piątej minucie życia, leczenie przedłużoną sztuczną wentylacją, wady wrodzone, w tym zespoły genetyczne, niedotlenienie okołoporodowe, zespół aspiracji smółki, hiperbilirubinemię, hipoglikemię, zakażenie wewnątrzmaciczne, zwłaszcza z grupy TORCH, zespoły neurologiczne, krwawienie śródczaszkowe, zmiany leukomalacyjne, encefalopatia niedotlenieniowo-niedokrwienne, nieprawidłowy zapis EEG, dysplazję oskrzelowo-płucną, rozpoznanie retinopatii wcześniaków, ciążę mnogą⁷⁷.

Drugą grupę czynników stanowią uwarunkowania społeczne. Ważne jest, aby do dziecka mówić, a także, aby mówić do niego w odpowiedni sposób. W relacji komunikacyjnej pomiędzy dorosłym a dzieckiem osobą najbardziej wpływającą na sposób komunikacji jest samo dziecko. Osoba dorosła, kontaktując się z dzieckiem, które przecież prezentuje niepełny zakres kompetencji językowej, próbuje uprościć swoje wypowiedzi, dostosować je do możliwości odbiorczych dziecka. Uproszczenia te można zauważyć w każdym z podsystemów języka, przede wszystkim na płaszczyźnie

⁷⁶ Pruszewicz A., *Fizjologiczny rozwój mowy i języka*, [W:] Pruszewicz A., *Foniatrya kliniczna*, Warszawa 1992, s. 222–223.

⁷⁷ Stoińska B., *Ocena rozwoju psychoruchowego dzieci z grup ryzyka*, [W:] Kaczorowska-Bray K., Milewski S., *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk 2016, S. 83–84.

fonetycznej, syntaktycznej i leksykalnej. W literaturze przedmiotu nazywa się tę odmianę języka dorosłych względem dzieci rejestrem uproszczonym. Składa się on z materiału językowego uważanego przez opiekuna za najodpowiedniejszy w rozmowie z małymi dziećmi. Charakteryzuje się przede wszystkim zwolnionym tempem mówienia, uproszczeniami grup spółgłoskowych, reduplikacjami, specjalną leksyką, krótkimi zdaniami, specyficznymi regułami budowania tekstu oraz zmianą form 1. i 2. os. l. poj. na formy 3. os. l. poj. lub 1. os. l. mn. W związku z powyższym rejestr ten jest czasami nazywany zdegenerowanym językiem⁷⁸.

Według Marii Kielar-Turskiej, cechy mowy osoby dorosłej skierowanej do dziecka to:

- a) W aspekcie fonetycznym – duży rozstęp wysokości dźwięków, wzmocnienie rozróżnień fonetycznych;
- b) W aspekcie leksykalnym – zdobienia, pieszczotliwe formy słów, słowa specjalne używane jedynie w kontakcie z dzieckiem, prototypowe egzemplarze słów;
- c) W aspekcie syntaktycznym – wypowiedzi uproszczone syntaktycznie, proste, krótkie zdania, dużo powtórzeń prostych i zmodyfikowanych;
- d) W aspekcie prozodycznym – wolne tempo mówienia, wysoki ton głosu, przesadne zarysowanie konturów intonacyjnych.⁷⁹

Obecnie specjalny sposób mówienia do noworodków i małych dzieci określane jest mianem *child – directed speech* (CDS). Wiele wyrazów ma charakter dźwiękonaśladowczy, co pomaga przyswojeniu i zapamiętaniu słów. Używanie wyrazów „papu”, „be”, „kuku” traktowane jest jako osobliwość i nazywane językiem nianiek. Co ciekawe, stereotypy CDS różnią się w zależności od płci dorosłego. Kobiety zwracają przede wszystkim uwagę na styl mówienia, mężczyźni zaś w większym stopniu przypisują dziecku zdolności rozumienia i uczestniczenia w dialogu, krócej podtrzymują zainicjowany przez dziecko temat rozmowy, skupiają się przede wszystkim na formie wypowiedzi oraz komentowaniu bieżących wydarzeń. Mężczyźni często traktują dziecko jako „doroślejsze”, przez co objaśniają rzeczy dla nich ważne, chociaż nieraz maluch nie jest w stanie tego zrozumieć. Za najbardziej kompetentne w zakresie używania CDS w kręgu kultury europejskiej uważa się babcie,

⁷⁸ Milewski S., *Logopedyczne aspekty językowego kontaktowania się dorosłych z małymi dziećmi*, [W:] KaczorowskaBray K., Milewski S., *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk 2016, s. 141.

⁷⁹ Kielar – Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [W:] Czaplewska E., Milewski S., *Diagnoza logopedyczna*, Sopot 2012, s. 24

ale dziecko przyswaja język podczas komunikacji ze wszystkimi dorosłymi, którzy je otaczają⁸⁰.

Badacze problemu są zgodni, iż specyficzna odmiana języka używanego w kontaktach z małymi dziećmi występuje prawdopodobnie w każdym języku narodowym. Nie ma zgody natomiast co do tego, jaką rolę odgrywa tzw. język nianiek w procesie nabywania języka ojczystego. Według niektórych naukowców (np. Catherine Snow) stanowi on swojego rodzaju lekcje języka, ma na celu ułatwienie dziecku nauczenia się mowy. Wielu badaczy przestrzega jednak przed jego używaniem, twierdząc, że do dziecka należy mówić standardową polszczyzną kulturalną, gdyż w innym wypadku nauczy się ono mówić niepoprawnie. W polskiej logopedii to właśnie ten pogląd jest dominujący. Jakkolwiek by twierdzić, na chwilę obecną brak jest rzetelnych empirycznych badań potwierdzających lub obalających tę tezę⁸¹.

⁸⁰ Milewski S., *Logopedyczne aspekty językowego kontaktowania się dorosłych z małymi dziećmi*, [W:] KaczorowskaBray K., Milewski S., *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk 2016, s. 142–155.

⁸¹ Tamże, s. 155–160.

Rozdział III. Opóźniony rozwój mowy

1. Rozważania terminologiczne

Należy je rozpocząć od wyjaśnienia terminów: zaburzenie, zakłócenie oraz patologia mowy. Według autorów klasyfikacji ICD–10 (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób) pojęcie zaburzenia jest pojęciem nadrzędnym i oznacza „istnienie układu klinicznie stwierdzanych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem i zaburzeniem funkcjonowania indywidualnego”⁸².

W związku z powyższym termin zaburzenie mowy odnosi się do wszelkich, manifestujących się w różny sposób zaburzeń zachowania językowego, będących konsekwencją braku umiejętności budowania lub odbioru wypowiedzi słownej. W USA wyraźnie odróżnia się zaburzenia języka od zaburzenia mowy. Pierwszy z terminów dotyczy trudności w nabywaniu kompetencji językowej, drugi – zaburzeń w realizacji wypowiedzi słownej. Inne są objawy oraz źródło i mechanizm powstawania tychże zaburzeń, a w konsekwencji także odmienny będzie cel terapii. W polskiej terminologii specjalistycznej do nazywania obu zjawisk stosuje się jedno określenie: zaburzenia mowy czy zaburzenia komunikacji językowej⁸³.

Inaczej w terminologii postrzegane jest pojęcie zakłócenia. Zaburzenie sugeruje patologiczny charakter obserwowanego zjawiska, zaś zakłócenie jest normalną odmianą rozwoju, wynikającą z indywidualnego tempa, rytmu i dynamiki tegoż procesu⁸⁴.

Patologię mowy można zaś definiować jako medyczną dziedzinę naukową i praktyczną, zajmuje się ona osobami z zaburzeniami mowy pochodzenia:

- organicznego (afazjologia),
- psychogenego (balbutologia)
- rozwojowego (rozwojowa patologia mowy)⁸⁵.

Różnicę pomiędzy zaburzeniem a zakłóceniem mowy obrazuje poniższa tabela:

⁸² *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD–10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków – Warszawa 1998, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.

⁸³ Jastrzębowska G., *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Tom II. *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003, s. 10–11.

⁸⁴ Tamże, s. 21.

⁸⁵ Tarkowski Z., Góral-Półrola J., *Patologia mowy jako dyscyplina naukowa i praktyczna*, [W:] Tarkowski Z. (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk 2017, s. 13.

Tabela 1. Zaburzenia a zakłócenia mowy.

Zaburzenia rozwoju mowy	Zakłócenia rozwoju mowy
1. Zjawiska te mają patologiczny charakter. Mowa rozwija się na nieprawidłowym podłożu	1. Zjawiska te nie mają patologicznego charakteru. Mowa rozwija się na prawidłowym podłożu
2. Mogą obejmować zarówno ekspresję, jak i percepcję językową; przejawiają się brakiem rozwoju mowy, zatrzymaniem go, regresem do wcześniejszych etapów rozwojowych, utratą nabytych wcześniej umiejętności językowych, czego konsekwencją jest opóźnienie niektórych lub nawet wszystkich aspektów mowy	2. Zakłócona jest jedynie ekspresja językowa, opóźnienie może dotyczyć różnych aspektów mowy (fonetycznego, leksykalnego, gramatycznego)
3. Wzorzec mowy jest nieprawidłowy, odchylenie jest zarówno ilościowe, jak i jakościowe, a nie tylko są jakością dla wcześniejszych etapów rozwoju mowy	3. Wzorzec mowy: zakłócenia są jedynie jakością odpowiednią dla wcześniejszych faz rozwojowych
4. Patologiczne zachowania językowe mogą być zaburzeniami wtórnymi (mającymi bezpośredni związek z zaburzeniami o określonej etiologii – zaburzeniami słuchu, upośledzeniem umysłowym, nieprawidłowym rozwojem motoryki) lub pierwotnymi (zalicza się do nich specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka, np. afazję rozwojową, specyficzne zaburzenia artykulacji). Etiologia tych zaburzeń	4. Przyczyny tych zjawisk związane są jedynie z indywidualnym tempem i rytmem rozwoju (z opóźnionym dojrzewaniem układu nerwowego). Nawet jeśli towarzyszą im subtelne odchylenia od normy w zakresie rozwoju, np. motoryki, czy wybiórcze, selektywne upośledzenie słuchu, to nie mogą być one wystarczającą, bezpośrednią przyczyną występujących objawów zakłóceń rozwoju mowy

jest wciąż przedmiotem badań (ich przyczyny są najczęściej nieznanne lub jedynie przypuszczalne)	
5. Zjawiska te mogą być przejawem zarówno fragmentarycznych zaburzeń rozwoju, jak i zaburzeń parcjalnych lub rozległych (całościowych, globalnych) zaburzeń rozwojowych	5. Przeważnie są to jedynie fragmentaryczne (dotyczące tylko mowy) opóźnienia rozwoju
6. Obserwowane objawy mogą mieć charakter uogólniony, niespecyficzny (deficyty przejawiają się w wielu czynnościach, np. myśleniu, pamięci, uwadze, motywacji) oraz specyficzny, tj. dotyczą poszczególnych czynności (np. zaburzeń w rozwoju kompetencji i sprawności językowych), którym mogą towarzyszyć różne objawy niespecyficzne, np. zaburzenia zachowania, uwagi, pamięci	6. Obserwowane objawy mają charakter specyficzny, gdyż dotyczą głównie komunikacji językowej
7. Dzieci – nawet jeśli osiągną prawidłowy poziom umiejętności językowych – w późniejszym czasie mają liczne dodatkowe problemy, np. trudności z nauką czytania i pisania, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia zachowania, uwagi, pamięci, zaburzenia w kontaktach interpersonalnych	7. Dzieci osiągają prawidłowy poziom rozwoju mowy. Występujące zakłócenie ustępuje i nie prowadzi do żadnych trwałych zmian czy konsekwencji w odniesieniu do dalszego rozwoju
8. Występujące nieprawidłowości w rozwoju języka najczęściej są poważnymi odchyleniami od normy	8. Obserwowane odstępstwa najczęściej są jedynie niewielkimi odchyleniami od normy rozwojowej,

<p>rozwijowej, prowadzącymi do trwałych zmian (czyli do różnych form zaburzeń mowy i do zaburzeń wtórnych, np. zaburzenia w funkcjonowaniu emocjonalnym, społecznym</p>	<p>a jeżeli są dość znaczące statystycznie – to mają one charakter przejściowy, gdyż wyrównują się samoistnie do trzeciego roku życia jednostki</p>
---	---

Źródło: Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003, s. 22 – 23.

2. Klasyfikacje zaburzeń mowy

Zaburzenia mowy od lat klasyfikowane są według dwóch perspektyw: objawów zaburzeń oraz ich przyczyn. Objawową klasyfikację zaburzeń mowy opracował w XIX wieku niemiecki lekarz Adolf Kussmaul. Wyróżnił on:

- 1) Zaburzenia artykulacji (nazywane dyzartrią):
 - a) Jąkanie;
 - b) Bełkotanie;
- 2) Zaburzenia mowy (w tym także mowy wewnętrznej), określane terminem dysfazji;
- 3) Zaburzenia treści, nazywane dysglosją.

Współcześnie uznanie zdobyła objawowa klasyfikacja zaburzeń mowy stworzona przez Leona Kaczmarka, który wyodrębnił:

- 1) Zaburzenia treści – zdaniem tego badacza są właściwe dla schizofrenii i psychopatii:
 - a) Zaburzenia procesu uogólniania i abstrakcji;
 - b) Brak logiki w zbudowanych tekstach;
 - c) Nieprawidłowości w ukierunkowaniu myślenia;
- 2) Zaburzenia języka (formy językowej):
 - a) Niemota;
 - b) Afazja;
 - c) Alalia;
 - d) Agramatyzm;
 - e) Przejęzyczenie (pomyłka);

3) Zaburzenia substancji:

- a) W płaszczyźnie suprasegmentalnej: jąkanie, rynolalia, wymowa bezkrtaniowców, afonia, gielkot, bradylalia, tachylalia;
- b) W płaszczyźnie segmentalnej: dyslalia;
- c) W płaszczyźnie suprasegmentalnej i segmentalnej: palatolalia, mutyzm.

Klasyfikację przyczynową zaproponował w 1905 r. polski lekarz Władysław Ołtuszewski, wyróżnił on:

1) Zaburzenia ośrodkowe:

- a) Afazje – powstają na tle zaburzeń wszelkiej percepcji, zalicza się tutaj zaburzenia związane z głuchotą, niedorozwojem umysłowym i bełkotanie;
- b) Dyzartrie – powstają na tle zaburzeń motorycznych, są związane z porażeniem, zalicza się tutaj jąkanie pochodzenia centralnego oraz nosowanie na tle porażenia;

2) Zaburzenia obwodowe: dyzartrie – są związane z rozszczepami, zniekształceniami narządów mowy.

Na uwagę zasługuje także przyczynowa klasyfikacja opracowana przez Irenę Styczek w 1970 roku. Zaburzenia mowy zostały podzielone przez tę badaczkę na:

1) Zewnętrzne (egzogenne, środowiskowe);

2) Wewnętrzne (endogenne, nazywane przez autorkę wadami), wyróżnia się wśród nich:

- a) Dysglosję – w związku z nieprawidłową budową narządów mowy lub z obniżeniem słyszalności;
- b) Dyzartrię (anartrię) – w związku z uszkodzeniem ośrodków i dróg unerwiających narządy mowne;
- c) Dyslalię (alalię) – w związku z opóźnieniem wykształcenia się funkcji pewnych struktur mózgowych;
- d) Afazję – w związku z uszkodzeniem pewnych struktur mózgowych;
- e) Jąkanie – zaliczane do nerwic;
- f) Nerwice mowy – mutyzm, afonia, zaburzenia tempa mowy;
- g) Oligofazję – w związku z upośledzeniem umysłowym;
- h) Schizofazję – w związku z chorobami psychicznymi.⁸⁶

⁸⁶ Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [W:] Grabias S., Kurkowski M., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2014, s. 40–43.

Na uwagę zasługuje także klasyfikacja foniatryczna zaprezentowana przez Antoniego Pruszewicza, wyodrębnił on:

- 1) Opóźniony rozwój mowy:
 - a) Prosty;
 - b) Na skutek uszkodzeń obwodowego narządu mowy;
 - c) Na skutek uszkodzenia narządu słuchu i wzroku;
 - d) W niedorozwoju umysłowym;
 - e) W braku motywacji do mówienia;
 - f) W uszkodzeniach ośrodkowego układu nerwowego;
 - g) Uwarunkowany rodzinie;
 - h) Spowodowany słuchoniemotą;
 - i) Spowodowany agnozą akustyczną;
 - j) Spowodowany schorzeniami przemiany materii;
- 2) Zaburzenia artykulacji: bełkotanie, dysglosje;
- 3) Nosowanie;
- 4) Jąkanie;
- 5) Nerwowe, ośrodkowe i obwodowe zaburzenia mowy i głosu: afazja, dyzartria, mutyzm;
- 6) Zaburzenia w schorzeniach psychicznych;
- 7) Dysgramatyzm;
- 8) Autyzm, mutyzm, logofobia⁸⁷.

Obecne klasyfikacje ICD–11 i DSM–V w zaprezentowany poniżej sposób porządkują zaburzenia mowy:

Tabela 2. Klasyfikacje: ICD–11 i DSM–V.

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób ICD–11	Diagnostyczna i Statystyczna Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych – DSM–V
I Zaburzenia neurorozwojowe	I Zaburzenia neurorozwojowe
1. Rozwojowe zaburzenia mowy lub języka, w tym:	1. Zaburzenia komunikacji, w tym:
Rozwojowe zaburzenie brzmienia mowy (w polskiej terminologii – specyficzne	Zaburzenia językowe

⁸⁷ Pruszewicz A., *Foniatria kliniczna*, Warszawa 1992.

zaburzenia artykulacji)	
Rozwojowe zaburzenie płynności mowy, w polskiej terminologii – jąkanie wczesnodziecięce	Zaburzenia tworzenia dźwięków mowy
Rozwojowe zaburzenie języka, w polskiej terminologii – rozwojowe zaburzenia językowe)	Zaburzenia płynności o początku w dzieciństwie
Rozwojowe zaburzenie języka z zaburzeniem języka recepcyjnego i ekspresyjnego, w polskiej terminologii – rozwojowe zaburzenie języka – postać mieszana, recepcyjno-ekspresywna)	Zaburzenia komunikacji społecznej
Rozwojowe zaburzenie języka z zaburzeniem głównie języka ekspresyjnego, w polskiej terminologii – rozwojowe zaburzenie języka – postać ekspresywna)	Nieokreślone zaburzenia komunikacji
Rozwojowe zaburzenie języka z zaburzeniem głównie języka pragmatycznego, w polskiej terminologii – rozwojowe zaburzenia języka, zaburzenia wyższego rzędu; zaburzenia semantyczne i pragmatyczne)	
Rozwojowe zaburzenie języka, z innymi określonymi zaburzeniami językowymi, w polskiej terminologii – inne, nieokreślone zaburzenia rozwoju językowego	
Dodatkowo wyróżniono: inne określone rozwojowe zaburzenia mowy lub języka	

oraz rozwojowe zaburzenia mowy lub języka, nieokreślone. ⁸⁸	
--	--

Na gruncie międzynarodowych klasyfikacji (projektowanej ICD–11 oraz DSM–V) omawiana jednostka wpisuje się w zaburzenia komunikacji (DSM–V) oraz zaburzenia rozwoju mowy lub języka (ICD–11). Zaburzenia komunikacji są jednym z ważniejszych kryteriów diagnostycznych zaburzeń neurorozwojowych dla klasyfikacji WHO oraz odrębną kategorią dla Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego⁸⁹.

W jedenastej edycji ICD w rozdziale szóstym zaproponowano następujący podział – zaburzenia neurorozwojowe (6A0), w tym: zaburzenia rozwoju intelektualnego (6A00), rozwojowe zaburzenia mowy lub języka (6A01), zaburzenia ze spektrum autyzmu (6A02), rozwojowe zaburzenia uczenia się (6A03), rozwojowe zaburzenia koordynacji motorycznej (6A04), zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (6A05), stereotypowe zaburzenie ruchu (6A06), inne określone zaburzenia neurorozwojowe (6A0Y) oraz zaburzenia neurorozwojowe, nieokreślone (6A0Z). W DSM–V wśród zaburzeń komunikacji wyodrębnia się następujące podgrupy: zaburzenia językowe, zaburzenia tworzenia dźwięków mowy, zaburzenia płynności o początku w dzieciństwie, zaburzenia komunikacji społecznej i nieokreślone zaburzenia komunikacji. W piątej wersji DSM zaburzenia językowe charakteryzują się poważnymi trudnościami w zakresie przyswajania i używania języka w różnych formach, w tym w formie mówionej. Jak widać międzynarodowe klasyfikacje nie wskazują w nazewnictwie opóźnionego rozwoju mowy⁹⁰.

3. Rodzaje opóźnionego rozwoju mowy

Opóźniony rozwój mowy (ORM) to istotnie niższa sprawność językowa powstała w czasie kształtowania się mowy dziecka⁹¹. Przyjmuje się, iż podstawą diagnozy ORM jest odstępstwo większe niż 6 miesięcy od przyjętego schematu rozwoju języka⁹². Jest to termin bardzo często używany w praktyce logopedycznej, w literaturze przedmiotu można znaleźć inne określenia, m.in. niemota, alalia prolongata, niedorozwój mowy, mowa opóźniona w rozwoju, opóźnienie w nabywaniu kompetencji językowych

⁸⁸ Jastrzębowska G., *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*, [W:] *Logopedia*, Lublin 2019.

⁸⁹ Tamże, s. 27–46.

⁹⁰ <https://icd.who.int/en/>

⁹¹ Tarkowski Z., *Dziecko nie mówi. Dlaczego? Czy i kiedy zacznie?*, Gdańsk 2015, s. 22.

⁹² Zalewski T., *Opóźniony rozwój mowy*, [W:] Gałkowski T., Tarkowski Z., Zalewski T., *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Lublin 1993, s. 185.

i w rozwoju sprawności realizacyjnych, opóźniony rozwój języka⁹³. Trwa spór o to, czy ORM jest rozpoznaniem, czy raczej określeniem pewnego stanu zaburzenia mowy o różnorodnej etiologii. To termin dość ogólny, który ma na celu określenie zjawiska wolniejszego wykształcania się zdolności percepcyjnych i/lub ekspresyjnych dziecka w odniesieniu do jego rówieśników.⁹⁴

Stan ten różni się od fizjologicznego rozwoju mowy w aspekcie ilościowym i jakościowym, dotyczy mowy biernej oraz czynnej. Według Antoniego Pruszevicza (1992), problem ten dotyczy ok. 6–8 % populacji wszystkich dzieci. Dzieci takie w wieku 2 lat często nie mówią nic, w odróżnieniu od ich rówieśników, którzy w tym czasie budują pierwsze zdania. W 3 roku życia zaś, kiedy dzieci z normatywnym rozwojem mowy tworzą mowę opowieściową, narrację, dzieci z ORM opanowują dopiero pierwsze wyrazy⁹⁵. Tomasz Zaleski przekonuje, że opóźnienia w pojawianiu się kolejnych etapów rozwoju mowy nie powinny przekraczać 6 miesięcy (2002). Ewa Dilling-Ostrowska wskazuje także na występowanie opóźnionego rozwoju mowy u wcześniaków z bardzo niską wagą urodzeniową oraz u bliźniąt⁹⁶.

W polskiej literaturze logopedycznej opóźniony rozwój mowy najczęściej ujmowany jest jako zespół objawów, który stwierdza się wówczas, gdy:

- a) Określony etap rozwoju dziecka nie pojawił się w czasie powszechnie uznanym za właściwy;
- b) Wydłuża się proces kształtowania i rozwoju mowy;
- c) Istnieją znaczące różnice pomiędzy poziomem rozwoju percepcji i ekspresji językowej;
- d) Występują istotne różnice w rozwoju poszczególnych podsystemów języka;
- e) Istnieją różnice w rozwoju poszczególnych aspektów mowy – opóźniony jest rozwój wszystkich aspektów mowy lub tylko niektórych z nich;

⁹³ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy – przejaw nieprawidłowości rozwojowych*, [W:] Logopedia. Tom 2, Opole 2003, s. 37–65.

⁹⁴ Pruszevicz A., *Foniatrya kliniczna*, Warszawa 1992; Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom 2. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003.

⁹⁵ Pruszevicz A., *Foniatrya kliniczna*, Warszawa 1992, s. 233–241.

⁹⁶ Dilling-Ostrowska E., *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego*, [W:] Szumska J. (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci*, Warszawa 1982, s. 19–20.

f) Występują różnice pomiędzy poziomem rozwoju językowej sprawności systemowej i komunikacyjnej⁹⁷.

Ocenia się, że 90 % zaburzeń mowy i języka wieku dziecięcego ma podłoże rozwojowe i zależy zarówno od czynników endogennych (dziedziczność, uszkodzenia w okresie pre-, peri- i postnatalnym), jak i egzogennych (środowiskowych).

Tomasz Zaleski wśród przyczyn opóźnionego rozwoju mowy wymienia otoczenie, które jest mało zainteresowane dzieckiem, zwraca szczególną uwagę na postać matki oraz częstość oddawania małych dzieci do placówek opiekuńczych, np. żłobka. Badacz ten wskazuje także na przebywanie dziecka w wielojęzycznym otoczeniu, które dostarcza zbyt wiele różnych wzorców językowych. Według Zaleskiego do 3 roku życia dziecko powinno mieć kontakt z jednym językiem. Ponadto do czynników etiologicznych zalicza zaburzenia słuchu, upośledzenie umysłowe, uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, zaburzenia metabolizmu, padaczkę, wady narządów głosowo-artykulacyjnych, uszkodzenia mięśniowo - nerwowe, autyzm wczesnodziecięcy⁹⁸.

Zdarza się, że opóźnieniom w zakresie mowy towarzyszą dysharmonie w obrębie motoryki, dzieci z ORM później siadają, raczkują oraz chodzą. Może być to następstwem zaburzeń koordynacji ruchowej, które powstają wskutek opóźnionej mielinizacji dróg ruchowych i asocjacyjnych, trudności w czynności koordynacyjnej mózdzku oraz drobnych wynaczynień w obrębie dróg ruchowych w ośrodkowym układzie nerwowym.⁹⁹

Niezwykłe niepokojące doniesienia o opóźnionym rozwoju mowy w latach dziewięćdziesiątych XX wieku napłynęły w wyniku badań Susan Ward. Jej dociekania wykazały związek między ORM a wykorzystaniem telewizji w organizacji czasu wolnego dzieciom. W 1996 r. Angielskie Towarzystwo Wspomagające Dzieci z Zaburzeniami Mowy wydało komunikat, że co trzecie angielskie dziecko wykazuje uderzające opóźnienie rozwoju mowy. Niemieccy logopedzi podkreślali w tym samym czasie, że przyczyn opóźnień w rozwoju mowy należy szukać nie tylko w kwestiach medycznych, ale także zmieniających się warunkach socjokulturowych, w tym braku rozmowy z dziećmi. Manfred Spitzer uznał, że negatywny wpływ mediów na rozwój

⁹⁷ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy – przejaw nieprawidłowości rozwojowych*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom 2. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003, s. 37–38.

⁹⁸ Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, [W:] Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski T., *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Lublin 1993, s. 185–187.

⁹⁹ Pruszewicz A., *Foniatryka kliniczna*, Warszawa 1992.

językowy dzieci jest dwa razy silniejszy niż pozytywny efekt czytania dzieciom książek. Według badań amerykańskich pediatrów w grupie ryzyka ORM są dzieci, które rozpoczęły oglądanie telewizji przed ukończeniem 1 roku życia oraz te, które oglądają telewizję dłużej niż dwie godziny dziennie. Obecnie za czynnik zakłócający rozwój mowy dziecka uważa się nie tylko telewizję, ale także korzystanie przez małe dzieci z tabletów czy telefonów komórkowych¹⁰⁰.

Opóźniony rozwój mowy można scharakteryzować poprzez opis jego przyczyn i objawów. Analizując przyczyny występowania ORM można wyodrębnić następujące jego postacie:

- a) Zewnątrzpochodne (środowiskowe) i wewnątrzpochodne (uwarunkowane genetycznie);
- b) Będące przejawem zakłóceń lub zaburzeń rozwojowych;
- c) Mające podłoże somatyczne lub psychiczne;
- d) Będące następstwem patogennych – biologicznych lub psychospołecznych – czynników działających na dziecko w różnych okresach rozwojowych.¹⁰¹

Rozpatrując objawy stanu opóźnionego rozwoju mowy, należy zwrócić uwagę na:

- a) Moment pojawienia się kolejnych etapów rozwojowych;
- b) Przedział czasowy pomiędzy etapami kształtowania się mowy;
- c) Stopień opanowania języka na wszystkich jego poziomach;
- d) Jakich aspektów i poziomów mowy dotyczą opóźnienia¹⁰².

Halina Spionek wyróżniła trzy grupy dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, w swojej klasyfikacji uwzględniła czas pojawienia się pierwszych słów i zdań, jakość wypowiedzi oraz relacje między kategoriami wypowiedzi. Pierwsza grupa obejmuje dzieci, które zaczęły mówić z opóźnieniem, ale ich wymowa od razu była prawidłowa. Grażyna Jastrzębowska oraz Robertson i Weismer określają tę grupę jako late bloomers (opóźniony rozkwit mowy). Druga grupa dotyczy dzieci, które zaczęły mówić we

¹⁰⁰ Bednarska N., *Konsekwencje obecności mediów elektronicznych w życiu dziecka dla rozwoju mowy*, [W:] Bednarska N. (red.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka*, Warszawa 2020, s. 97–120.

¹⁰¹ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy – przejaw nieprawidłowości rozwojowych*, [W:] Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom 2. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003.

¹⁰² Tamże.

właściwym czasie, ale ich wymowa długo była nieprawidłowa, trzecia zaś – to dzieci, które zaczęły mówić z opóźnieniem i długo wymawiały nieprawidłowo dźwięki¹⁰³.

H. Spionek opracowała wskaźniki pozwalające przyjąć poważny stopień ORM, występują one, gdy dziecko:

- a) roczne jest na poziomie dziecka półrocznego (jedynie gaworzy);
- b) 2-letnie jest na poziomie dziecka rocznego (wymawia kilka słów);
- c) 3-letnie jest na poziomie dziecka 1,5-rocznego (tworzy jedynie równoważniki zdań, słownictwo jest na poziomie dziecka 1,5-rocznego);
- d) 4-letnie jest na poziomie dziecka 2-letniego (słownictwo ok. 300 słów, formułuje tylko zdania proste);
- e) 5-letnie jest na poziomie dziecka 2,5-letniego (występują zdania proste, słownictwo na poziomie 2,5-latka);
- f) 6-letnie jest na poziomie dziecka 3-letniego (pojawiają się zdania złożone, dziecko wymawia ok. 1000–1500 słów);
- g) 7-letnie jest na poziomie dziecka 3,5-letniego.¹⁰⁴

G. Jastrzębowska posługuje się następującą klasyfikacją stworzoną przez Zbigniewa Tarkowskiego:

- a) dzieci z samoistnym (prostym, wycinkowym) opóźnieniem rozwoju mowy, co wiąże się z wolniejszym tempem i rytmem rozwoju, opóźnienie dotyczy tylko ekspresji, rozumienie jest całkowicie zachowane; inaczej late bloomers. W drugim roku życia dzieci posługują się słownikiem złożonym z ok. 50 słów, lecz nie potrafią stworzyć związku dwuwyrazowego. W tej grupie obserwować można gwałtowny rozwój mowy w trzecim roku życia, a pod koniec tego okresu rozwój mowy i języka jest analogiczny do rówieśników;
- b) dzieci z niesamoistnym opóźnieniem rozwoju mowy, w przypadku których ORM towarzyszy innym deficytom rozwojowym (poznawczymi, sensomotorycznymi) lub jest zjawiskiem wtórnym tych zaburzeń;
- c) dzieci, u których zaburzenie rozwoju mowy jest specyficzne (fragmentaryczne, pierwotne), czyli deficyt ogranicza się głównie do sfery językowej. Badacze z krajów zachodnich określają tę grupę jako late talkers („późno zaczynające mówić” lub z „opóźnionym rozpoczęciem mowy”) lub dzieci z SLI (ang.

¹⁰³ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy*, [W:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005, s. 360–376.

¹⁰⁴ Spionek H. *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981.

specific language impairment). W literaturze polskiej obecne są terminy: „alalia”, „dysfazja, afazja rozwojowa”, „niedokształcenie mowy o typie afazji”. Poziom zdolności sensomotorycznych oraz niewerbalnego ilorazu inteligencji w tej grupie mieści się w normie, zaś rozwój innych obszarów jest pozornie typowy (stwierdza się u nich lekki niedosłuch, opóźnienie rozwoju umysłowego, nadpobudliwość ruchową), mimo to dzieci te wykazują trudności w przyswajaniu języka. W wieku 2 lat, podobnie jak w pierwszej grupie, słownik wynosi ok. 50 słów, z czasem jednak zasób leksykalny powiększa się i osiąga poziom normalny, jednakże opóźnienia są w dalszym ciągu obserwowalne na innych płaszczyznach językowych (fonologia, składnia, zdolności narracyjne). Dzieci z tej grupy mają trudności z nauką czytania i pisania, w wieku dorosłym zaś osiągają gorsze wyniki w zakresie rozwoju językowego. Etiologia tego zaburzenia jest nieznana i stanowi obiekt zainteresowania wielu badaczy¹⁰⁵. Według niektórych – dzieci z prostym opóźnionym rozwojem mowy wsparte doraźną pomocą logopedyczną wyrównują poziom komunikacji językowej w ciągu pierwszych 6 lat życia, zaś u dzieci z SLI dysfunkcje są odczuwane do końca życia (Borkowska, Robak, 2016¹⁰⁶), inni zaś uważają terminy PORM i SLI jako tożsame (Tarkowski, 2017)¹⁰⁷.

W praktyce logopedycznej niezwykle trudno jest zróżnicować grupę late bloomers od grupy late talkers, na pewno jednak nie należy bagatelizować problemu opóźnienia rozwoju mowy¹⁰⁸.

Dzieci z ostatniej grupy stały się podmiotem badań G. Jastrzębowskiej. Celem badań było wyjaśnienie związku pomiędzy opóźnieniem w przyswajaniu systemu języka a występowaniem zjawiska dysleksji. W badaniach posłużono się kwestionariuszem wywiadu z matką w opracowaniu G. Jastrzębowskiej, Skalą Ryzyka Dysleksji (SRD) autorstwa M. Bogdanowicz oraz Testem Sprawności Językowej Z. Tarkowskiego. Badano dzieci 6-letnie w województwie opolskim. Jak wskazują wyniki, 83,7% dzieci z

¹⁰⁵ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy*, [W:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005, s. 360–376.

¹⁰⁶ Borkowska A.R., Robak A., *SLI a afazja/dysfazja rozwojowa i dziecięca afazja nabyta – ujęcie neuropsychologiczne*, [W:] Kaczorowska – Bray K., Milewski S., *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk 2016, s. 248.

¹⁰⁷ Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.

¹⁰⁸ Słodownik-Rycaj E., *Wspomaganie dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego*, [W:] *Pedagogika. Zeszyty Naukowe*. 1/2014, s. 51–62.

opóźnieniem w rozwoju języka wykazywało umiarkowany lub wysoki stopień ryzyka dysleksji. Ponadto rozwój mowy u 71,9% dzieci zagrożonych dysleksją przebiegał nieprawidłowo, aczkolwiek był to lekki stopień opóźnienia. Poza opóźnieniem w tempie nabywania języka dzieci te wykazywały jakościowe odchylenia od normy, zaliczane do symptomów opóźnienia rozwoju mowy. Dodatkowo dzieci z grupy ryzyka dysleksji w wieku 6 lat najczęściej nie osiągnęły wysokiego poziomu sprawności językowej. U dzieci z grupy wysokiego ryzyka dysleksji największe opóźnienie zaobserwowano właśnie w sferze języka, co potwierdziło hipotezę, że nieprawidłowy rozwój języka jest jednym z ważniejszych symptomów dysleksji rozwojowej¹⁰⁹.

Opóźnienia w rozwoju mowy dotyczą czterech aspektów: a) fonetyczno-fonologicznego (dyslalia), b) syntaktyczno-morfologicznego (dysgramatyzm), c) semantyczno-leksykalnego (ubogi słownik czynny i bierny), d) zdaniowo-semantycznego.

Terminy opóźniony rozwój mowy oraz opóźnienie rozwoju mowy w literaturze przedmiotu oraz praktyce logopedycznej są używane zamiennie, brakuje także precyzyjnych i jednoznacznych kryteriów rozpoznawania tego zjawiska. Ponadto powyższe nazewnictwo jest stosowane bez uwzględnienia etiologii i symptomatyki nieprawidłowości. Termin ORM jest w praktyce logopedycznej stosowany niekonsekwentnie, z pewną dozą dowolności interpretacyjnej. Jest nieostry tak samo jak pojęcie prawidłowego rozwoju mowy¹¹⁰.

Według Stanisława Grabiasa termin opóźnienie w rozwoju mowy nie ma mocy diagnostycznej i jest synonimem zaburzeń w rozwoju mowy¹¹¹. Inne stanowisko przyjmują Pąchalska, Jastrzębowska, Lipowska, Pufal, którzy dopuszczają stosowanie tej jednostki w przypadku dzieci w pierwszych latach życia, u których brak rozwoju mowy nie ma ustalonej etiologii¹¹². Danuta Emiluta-Roza odróżnia stan opóźnionego

¹⁰⁹ Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju języka a ryzyko dysleksji rozwojowej*, „Logopedia Silesiana” 2, 2013, s. 51–59.

¹¹⁰ Jastrzębowska G., *Istota i klasyfikacja opóźnień rozwoju mowy*, „Audiofonologia”, 1997, tom X, s. 70–71.

¹¹¹ Grabias S., *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, Lublin 2001, s. 32; Grabias S., Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, Lublin 2014, s. 46.

¹¹² Pąchalska M., Jastrzębowska G., Lipowska M., Pufal A., *Specific language development impairments; neuropsychological and neurolinguistic aspects*, „Acta Neuropsychologica”, 2007, vol. 5, nr. 3, s. 132–133.

od zaburzonego rozwoju mowy w zależności od osiągnięcia poziomu normy na pewnym etapie rozwoju oraz występowania objawów znacznych nieprawidłowości¹¹³.

Opóźniony rozwój mowy to termin służący określeniu zjawiska wolniejszego wykształcania się zdolności percepcyjnych i/lub ekspresyjnych danego dziecka w porównaniu z jego rówieśnikami, które powoduje, że dynamika tego rozwoju jest odmienna od normalnej. Najczęściej ORM jest traktowany jako zespół objawów, który może zostać stwierdzony, gdy:

- 1) określony etap rozwoju mowy dziecka nie pojawił się w czasie powszechnie uznanym za właściwy;
- 2) wydłuża się proces kształtowania i rozwoju mowy;
- 3) istnieją znaczące różnice pomiędzy poziomem rozwoju percepcji i ekspresji językowej;
- 4) występują istotne różnice w rozwoju poszczególnych podsystemów języka;
- 5) istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi aspektami mowy – opóźniony jest rozwój wszystkich aspektów mowy lub tylko niektórych z nich;
- 6) występują różnice pomiędzy poziomem rozwoju językowej sprawności systemowej i komunikacyjnej.

Badacze zajmujący się problematyką opóźnionego rozwoju mowy analizują to zjawisko pod kątem:

- 1) objawów – zwracają uwagę na to:
 - a) kiedy dziecko zaczęło mówić pierwsze słowa i zdania, czyli na moment pojawienia się kolejnych stadiów rozwojowych;
 - b) jaki jest przedział czasowy pomiędzy poszczególnymi etapami kształtowania się mowy;
 - c) jaki jest stopień opanowania języka na wszystkich jego poziomach;
 - d) które poziomy i jakie aspekty mowy rozwijają się z opóźnieniem;
 - e) jaki jest poziom opanowania umiejętności sprawnego posługiwania się językiem, czyli sprawności komunikacyjnej;
- 2) przyczyn – wyróżniając między innymi postacie:
 - a) zewnątrzpochodne (środowiskowe) i wewnątrzpochodne (w tym uwarunkowania genetyczne);

¹¹³Emiluta-Rozya D., *Opóźniony rozwój mowy a opóźnienie rozwoju mowy*, „Poradnik Językowy” 2007, s. 54–65.

- b) będące przejawem indywidualnego tempa dojrzewania układu nerwowego lub zaburzeń rozwojowych;
 - c) mające podłoże somatyczne lub psychiczne;
 - d) będące następstwem patogennych – biologicznych lub psychospołecznych czynników działających na organizm w różnych okresach rozwojowych (prenatalnym, perinatalnym i postnatalnym)
- 3) patomechanizmu i pochodzenia – dociekając:
- a) czy zaburzenie mowy jest kwestią pierwotną czy wtórną;
 - b) na jakim tle opóźnienie powstało i jakie ma konsekwencje dla dalszego rozwoju;
 - c) czy opóźnienie rozwoju mowy jest zastępstwem zakłócenia, czy też zaburzenia;
 - d) jaki jest jego wpływ na funkcjonowanie poznawcze i społeczno – emocjonalne dziecka¹¹⁴.

Wśród przyczyn opóźnionego rozwoju mowy Tomasz Zaleski wyróżnił kwestie środowiskowe (przebywanie dziecka w otoczeniu, które jest nim mało zainteresowane, nie dostarcza odpowiednich bodźców, niedostatecznie stymuluje mowę), zaburzenia słuchu, upośledzenie umysłowe, padaczkę, wady narządów głosowo – artykulacyjnych, uszkodzenia mięśniowo – nerwowe, autyzm wczesnodziecięcy. Ponadto autor ten wyodrębnił także zespół opóźnienia mowy czynnej, inaczej nazywany prostym opóźnionym rozwojem mowy¹¹⁵.

Według Z. Tarkowskiego przyczyną opóźnionego rozwoju mowy może być niedosłuch lub głuchota, upośledzenie umysłowe, autyzm wczesnodziecięcy, choroby neurologiczne, skrajne zaniedbanie i izolacja społeczna, wielojęzyczność¹¹⁶.

Przy diagnozie ORM na początku wykonuje się badanie słuchu. Gdy słuch dziecka zostanie oceniony jako prawidłowy, należy zbadać inteligencję w skalach bezsłownych. Gdy to badanie da wynik prawidłowy, należy poszukać wad organicznych i niedowładów w obrębie aparatu głosowo – artykulacyjnego. W przypadku pozytywnego wyniku należy sprawdzić rozumienie mowy za pomocą podawania poleceń słownych lub żądania wskazania odpowiednich obrazków.¹¹⁷

Z. Tarkowski, uwzględniając rozległość opóźnienia, wyróżnił:

- a) globalny opóźniony rozwój mowy – obejmujący mówienie oraz rozumienie;

¹¹⁴ Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Tom II. *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003.

¹¹⁵ Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa 1993, s. 185–191.

¹¹⁶ Tarkowski Z., *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*, Gdańsk 2015.

¹¹⁷ Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa 1993, s. 185–191.

b) parcjalny opóźniony rozwój mowy – dotyczący tylko niektórych aspektów mówienia i rozumienia¹¹⁸.

Opóźnienie rozwoju mowy może też być:

- a) równomierne – gdy wyniki wszystkich uzyskanych podtestów mieszczą się poniżej przeciętnej;
- b) nierównomierne – gdy wyniki w poszczególnych podtestach mieszczą się zarówno poniżej, jak i powyżej przeciętnej.

Zbigniew Tarkowski dokonał podziału ORM na samoistne opóźnienie rozwoju mowy (SORM) oraz niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy (NORM). Podział ten jasno określa czy opóźnienie ma charakter rozwojowy czy patologiczny. SORM jest wynikiem różnic indywidualnych w zakresie tempa i rytmu rozwoju psychomotorycznego, braku dojrzałości aparatu artykulacyjnego, dotyczy dzieci bez dodatkowych obciążeń, zaś NORM jest objawem towarzyszącym innemu zaburzeniu, np. niepełnosprawności intelektualnej, spektrum autyzmu, niedosłuchowi, głuchocie, mózgowemu porażeniu dziecięcemu, innym zespołom neurologicznym. Ponadto ORM może mieć charakter globalny (obejmujący mówienie i rozumienie) lub parcjalny (dotyczy tylko niektórych aspektów mówienia i rozumienia).¹¹⁹ ORM może dodatkowo być równomierny (gdy badane sprawności językowe są prawie na tym samym, niskim poziomie) lub nierównomierny (gdy poziom jednych sprawności językowych jest istotnie wyższy niż pozostałych).¹²⁰

Jak wskazuje Grażyna Jastrzębowska w przypadku SORM występuje okresowe opóźnienie w rozwoju mowy, nie mające konsekwencji dla dalszego przebiegu rozwoju i nie wymagające interwencji specjalistycznej. Autorka ta zaliczyła do Samoistnego Opóźnionego Rozwoju Mowy następujące jednostki terminologiczne: prosty opóźniony rozwój mowy (PORM), zespół opóźnionego rozwoju mowy czynnej oraz dyslalię rozwojową (fizjologiczną). Inaczej sytuacja wygląda w przypadku NORM – tutaj powstałe opóźnienie może mieć charakter trwały, a mowa w końcowej fazie rozwojowej nie osiągnie normalnego poziomu. NORM ma poważne konsekwencje dla dalszego procesu rozwojowego.¹²¹

¹¹⁸ Tarkowski Z., *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno-stymulacyjny*, Lublin 1999.

¹¹⁹ Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Gdańsk 2017, s. 213–214 oraz Jastrzębowska G., *Istota i klasyfikacja opóźnień rozwoju mowy*, „Audiofonologia” 1997, tom X, s. 74–75.

¹²⁰ Tarkowski Z., *Dziecko nie mówi. Dlaczego? Czy i kiedy zacznie?*, Gdańsk 2018, s. 24–25.

¹²¹ Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Tom II. *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003.

S.B. Robertson i S.E. Weismer wyodrębnili trzy grupy dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy. Są to:

- 1) I grupa – dzieci wykazujące opóźniony rozkwit mowy (ang. late bloomers) – opóźnienie dotyczy tylko ekspresji językowej, rozwój rozumienia przebiega prawidłowo. W 2 roku życia dzieci te posługują się ok 50 słowami lub mają bogatszy zasób słownictwa czynnego, ale nie potrafią stworzyć zdania dwuwyrzowego. Wśród tych dzieci w 3 roku życia obserwuje się gwałtowny rozwój mowy, a pod koniec tego okresu dzieci uzyskują poziom mowy analogiczny do poziomu mowy ich rówieśników;
- 2) II grupa – dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy, które towarzyszy innym deficytom rozwojowym;
- 3) III grupa – dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, określane jako ang. late talkers lub dzieci z SLI (dosłownie „zaczynające późno mówić, z opóźnionym rozpoczęciem mowy”). Poziom zdolności sensomotorycznych i iloraz inteligencji bezsłownej są u nich w normie, lecz pomimo z pozoru typowego rozwoju w innych obszarach wykazują widoczne opóźnienie w przyswajaniu języka. W wieku 2 lat mają mały zasób słownika (mniej niż 50 słów), a gdy zasób leksykalny się poszerza, nadal widoczne są opóźnienia na innych poziomach używania języka (w fonologii, składni, zdolnościach narracyjnych).¹²²

Bardzo podobną klasyfikację zaproponowała G. Jastrzębowska, która wyodrębniła na tym polu:

- 1) I grupę – dzieci z samoistnym (wycinkowym) opóźnieniem rozwoju mowy, to wolniejsze tempo i rytm rozwoju mowy (por. ang. late bloomers);
- 2) II grupę – dzieci z niesamoistnym opóźnieniem rozwoju mowy, deficyt mowy ma charakter wtórny i współwystępuje z innymi zaburzeniami (poznawczymi, sensomotorycznymi);
- 3) III grupę – dzieci, których zaburzenie rozwoju mowy jest zaburzeniem specyficznym (fragmentarycznym, pierwotnym), czyli deficyt zdaje się ograniczać głównie do sfery językowej. Ten typ nazywany jest przez niektórych autorów afazją rozwojową, alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji, specyficznym upośledzeniem rozwoju języka.¹²³

¹²² Tamże.

¹²³ Tamże

4. Prosty/samoistny opóźniony rozwój mowy

Termin opóźniony rozwój mowy (ORM) funkcjonuje od dawna w światowej literaturze medycznej, logopedycznej i psychologicznej¹²⁴. Wprowadził go niemiecki foniatra E. Fröscheles¹²⁵ i jest stosowany także w Polsce (Grażyna Jastrzębowska, 2000; Grażyna Krasowicz – Kupis, 2012; Antoni Pruszewicz 1992; Magdalena Smoczyńska 2000; Zbigniew Tarkowski 1999, 2017; Tomasz Zaleski 1992). Zdaniem Pruszewicza (1992) ORM nie jest rozpoznaniem, lecz określeniem pewnego stanu zaburzenia o różnych przyczynach. Natomiast Tarkowski (1999) uważa, że ORM stanowi istotnie niższą sprawność językową powstałą w okresie kształtowania się języka dziecka, zaś Olga Jauer-Niworowska i Izabela Więcek-Poborczyk (2008) są zdania, że wiąże się on z niedostatecznym opanowaniem sprawności komunikacyjnej. Mimo zgłaszanych wątpliwości oraz prób wypierania lub zastępowania terminu ORM, nadal jest on często używany w różnych kontekstach zarówno przez teoretyków, jak i praktyków, którzy są do niego przywiązani mimo zarzutu posługiwania się przestarzałą, ale utrwaloną tradycją, terminologią (Smoczyńska, 2000).

W Polsce próbę zastąpienia terminu prosty opóźniony rozwój mowy (PORM) pojęciem specyficzne zaburzenie rozwoju języka (SLI) podjęto pod koniec XX wieku¹²⁶. Jednym z argumentów przemawiających za wprowadzeniem takiej zamiany było przyjęcie w 1996 roku – głównie w środowisku medycznym – Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń Psychiczych (ICD–10), w której pojawiają się dwie kategorie: zaburzenia ekspresji mowy (F.80.1) oraz zaburzenia rozumienia mowy (F.80).

Tą zmianą była zainteresowana wąska grupa naukowców¹²⁷, którzy w swoich publikacjach powinni posługiwać się międzynarodową terminologią¹²⁸, podczas gdy dla szerokiego grona praktyków modyfikacja ta nie miała istotnego znaczenia. W Polsce termin SLI kariery nie zrobił. Okazało się, że sceptycznie nastawieni naukowcy i praktycy mieli rację, gdyż kilka lat temu termin SLI zastąpiono terminem rozwojowe

¹²⁴ Leonard L.B., *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006.

¹²⁵ Jastrzębowska G., Jastrzębowska-Tyczkowska A., Woś A., Stanek K., *Przebieg rozwoju mowy u dzieci z SLI-PE i LB – analiza porównawcza*, [W:] *Logopedia* 46 (2017).

¹²⁶ Jastrzębowska G., *SLI – ujęcia teoretyczne, historia i kierunki badań* [W:] Jastrzębowska G., Góral-Półrola J., Kozolub A., *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka in honorem Maria Pąchalska*, Opole 2017.

¹²⁷ Tamże

¹²⁸ Kochańska M., *Problemy związane z diagnozowaniem zaburzeń rozwoju językowego i ich konsekwencje dla edukacji*, [W:] „Psychologia Wychowawcza” 53 (2017).

zaburzenia językowe (DLD), który wcześniej już funkcjonował. Zaproponowało tę zmianę w 2017 roku międzynarodowe konsorcjum CATALISE podczas panelu ekspertów, bez udziału Polaków¹²⁹. W rzeczywistości chodzi jedynie o zmianę samej terminologii, bo SLI i DLD to nadal to samo zjawisko (Smoczyńska, 2020; Krasowicz-Kupis, 2020). Z kolei oba te terminy są odpowiednikami PORM. Innymi słowy PORM, SLI i DLD to synonimy, którymi można posługiwać się zamiennie. Należy jednocześnie podkreślić, że akademickie spory terminologiczne nie mają żadnego znaczenia dla praktyki. Trzeba też zgodzić się ze Smoczyńską (2020), że termin prosty opóźniony rozwój mowy sugeruje „prostotę” zjawiska, którego łatwo jest nie docenić. Lepszym więc jego określeniem jest „samoistne opóźnienie rozwoju mowy” i ono zostało przyjęte w niniejszej dysertacji.

Samoistny opóźniony rozwój mowy (SORM) występuje u 7–8 % dzieci¹³⁰, a ostatnio wskaźnik prawdopodobnie wzrósł, co sygnalizują nauczycielki przedszkoli. Występuje on trzykrotnie częściej u chłopców niż dziewczynek¹³¹.

W ujęciu systemowym wyodrębnia się składniki SORM: lingwistyczne, biologiczne, psychologiczne i społeczne¹³². Na czynniki lingwistyczne składają się: rozciągnięte w czasie etapy kształtowania się mowy dziecka, mała motywacja do mówienia, niska świadomość językowa i zdolność do autokorekty wypowiedzi, trudność w wymowie, ubogi zasób słów, trudności w budowaniu poprawnych gramatycznie zdań o różnej długości, mało urozmaicona konstrukcja formalna i czasowa wypowiedzi, ograniczony zasób aktów mowy, niski wkład komunikacyjny oraz słaba siła przebiccia, zaburzenia płynności mówienia. Wśród czynników psychospołecznych wymienia się specyficzną postawę matki dziecka, doprowadzającą do zaburzenia tożsamości dziecka, w której matka przekreśla w sobie kobietę, stając się „matką idealną”. Do czynników biologicznych zalicza się opóźniony proces mielinizacji, czynniki związane z dziedziczeniem oraz zmiany neuroanatomiczne¹³³ i inne. Do czynników psychologicznych włącza się poziom rozwoju mowy oraz

¹²⁹ Kochańska M., *Funkcjonowanie poznawcze dzieci i młodzieży z zaburzeniem rozwoju językowego*, [W:] „Psychologia Wychowawcza” 62 (2021).

¹³⁰ Pruszewicz A., *Foniatrya kliniczna*, Warszawa 1992; Leonard L.B., *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006.

¹³¹ Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa 1992.

¹³² Tarkowski Z. (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.

¹³³ Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Gdańsk 2017, s. 216–220; tegoż, *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*, Gdańsk 2016.

czynniki poznawcze (uwaga, pamięć, myślenie). Aby zrozumieć SORM należy wniknąć w relacje między wymienionymi czynnikami.

5. Diagnoza opóźnionego rozwoju mowy

Według Z. Tarkowskiego, diagnoza SORM opiera się na następujących kryteriach: normatywnym, czyli odnotowaniu objawów deficytów językowych, rozwojowym, czyli odniesieniu się do okresów rozwoju mowy dziecka, a także statystycznym, czyli określeniu rozwoju języka dziecka na tle populacji rówieśników¹³⁴.

Do podstawowych metod diagnozy należą wywiad, analiza próbek mowy, testy językowe, niewystandaryzowane próby. Wywiad ma na celu opisanie przebiegu mowy dziecka oraz określenie jego przyczyn. Analiza próbek mowy polega na rejestracji wypowiedzi dziecka w warunkach komunikacji naturalnej za pomocą, np. telefonu, dyktafonu, kamery, przepisaniu tekstu pismem fonetycznym lub zwykłym oraz analizie tekstu z zastosowaniem wskaźników:

- a) Lingwistycznych (przeciętna długość wypowiedzi, zasób słownictwa, struktura gramatyczna, poprawność językowa, wady wymowy);
- b) Paralingwistycznych (niepłynność mówienia, tempo mówienia);
- c) Komunikacyjnych (wkład komunikacyjny, siła przebiccia, akty mowy).¹³⁵

Do podstawowych testów rozwoju językowego można zaliczyć: Przesiewowy Test Logopedyczny PTL (Tarkowski, 1992a), Test Sprawności Językowej TSJ (Tarkowski, 1992b), Test Słownika Dziecka TSD (Tarkowski, 1996), Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wiekach Szkolnych LTP (Grabias, Kurkowski, Woźniak, 2002), 100-wyrazowy test artykulacyjny WTA (Krajna, 2008), Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie OTSR (Haman, Fronczyk, 2012), Test Rozwoju Językowego TRJ (Smoczyńska i in., 2015).¹³⁶

Na trudności w diagnozowaniu SORM/SLI/DLD zwracano uwagę od dawna (Czaplewska, 2017; Tarkowski, 2017; Smoczyńska, 2020; Krasowicz-Kupis, 2020; Kochańska, 2017; 2021). Justyna Kackieło-Tomulewicz i Leszek Bokowski (2018) uważają, że wynikają one z faktu znacznych różnic indywidualnych w rozwoju językowym małych dzieci. Trudno więc jednoznacznie rozstrzygnąć, kiedy mamy do czynienia z normą, opóźnieniem czy zaburzeniem rozwoju języka. Możemy mówić

¹³⁴ Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.

¹³⁵ Tamże, s. 224–225.

¹³⁶ Tamże.

pewniej o różnych jego profilach¹³⁷. Ponadto obraz SORM / SLI / DLD jest niejasny, a ich przyczyny są niewyjaśnione (Ewa Haman i wsp., 2018). Aby te zaburzenia rozpoznać, należy wykluczyć inne zaburzenia, których objawem jest zaburzenie rozwoju języka (spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualną, niedosłuch i inne). W sumie DLD jest nader trudne do zdiagnozowania –podkreśla Smoczyńska (2020). Sam proces diagnozowania dziecka podejrzanego o SLI następuje z wieloma trudnościami i budzi wiele wątpliwości. Anna Skoczek (2018) zauważyła, że małe dziecko nie posiada motywacji do diagnozy oraz nie jest zainteresowane jej zmuszonym przebiegiem. Ponadto kompleksowa ocena SORM/SLI/DLD wymaga zastosowania dodatkowych metod badających cechy osobowości malca oraz jego funkcjonowanie poznawcze. Trudności diagnostyczne mogą wynikać z dodatkowych przyczyn dotyczących:

- rodzaju i metod diagnozy;
- typów oraz profilu zaburzenia.

W procesie rozpoznawania SORM / SLI / DLD mamy do czynienia z różnymi rodzajami diagnozy prowadzonych dla celów¹³⁸:

- naukowych;
- administracyjnych;
- terapeutycznych.

Diagnoza naukowa powstaje w czasie badań, których celem jest poznanie SORM / SLI / DLD. Diagnoza administracyjna ma na celu opracowanie opinii lub orzeczenia na temat dziecka z tym zaburzeniem. Diagnoza terapeutyczna służy ukierunkowaniu procesu jego terapii oraz ocenie jej efektywności. Na razie dominuje diagnoza naukowa oraz opiniotwórcza, podczas gdy dla praktyki największe znaczenie ma diagnoza terapeutyczna. Maria Kielar-Turska (2018) poleca klasyczną metodę kliniczną Jeana Piageta, której podstawą jest rozmowa z dzieckiem oraz badanie testowe i obserwacja. Konwersacja może być niemożliwa lub bardzo trudna z przedszkolakiem niemówiącym lub słabo mówiącym. Należy też pamiętać, że nie ma testów doskonałych i wszystkie mają ograniczenia¹³⁹.

¹³⁷ Kackiełło-Tomkiewicz J., Boćkowski L., *Trudności diagnostyczne w rozpoznaniu specyficznego zaburzenia językowego–SLI*, [W:] „Neurologia Dziecięca” 54 (2018).

¹³⁸ Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.

¹³⁹ Tarkowski Z., *Stare i nowe testy rozwoju językowego*, [W:] „Forum Logopedii” 11 (2016).

Mimo znaczącego wzrostu polskich technik pomiaru SORM / SLI / DLD (głównie testowych) nie dokonały się rewolucyjne przeobrażenia. Nadal jest wiele wątpliwości diagnostycznych, które schodzą jednak na plan drugi w postępowaniu terapeutycznym.

6. Badania nad SORM / SLI / DLD

Studia empiryczne nad SORM / SLI / DLD były i są prowadzone głównie w krajach anglosaskich, co zauważył już Leonard (2006). Wynika z nich, że:

- etiologia SORM / SLI / DLD jest nieznana, a więc nie można twierdzić, że są one neurorozwojowe czy idiopatyczne, bo do głosu dochodzą koncepcje wieloczynnikowe;
- nie udało się wykryć żadnego pewnego wskaźnika ryzyka pojawienia się tych zaburzeń;
- gorsze funkcjonowanie językowe powstałe w wieku przedszkolnym, utrzymuje się w wieku szkolnym i pozostaje na całą edukację, a trudności zachowują się nie w wymowie, lecz głównie w zakresie słownictwa i składni.

Smoczyńska (2020) słusznie przestrzega przed przenoszeniem wniosków płynących z badań anglosaskich na polskie dzieci z uwagi na chociażby różnice w znaczeniu poszczególnych podsystemów językowych, np. składni w języku angielskim oraz fleksji w języku polskim. Z tym większą uwagą należy przyjrzeć się nielicznym badaniom nad polskim SORM / SLI / DLD, które zostaną omówione w porządku chronologicznym.

Marina Zalewska (1998) na podstawie długoletnich obserwacji poczynionych w procesie diagnostyczno-terapeutycznym traktuje SORM jako syndrom, na który – poza trudnościami językowymi – składają się: 1. brak zabawy konstrukcyjnej i tematycznej, 2. nieposłuszeństwo, 3. odmawianie jedzenia, 4. lęk separacyjny. Matka dziecka z SORM jest skłonna: 1. stale na nie patrzeć, 2. nie reagować na wysyłane przez nie komunikaty, 3. zadawać pytania i wydawać polecenia, 4. skarżyć się na dziecko w jego obecności. Śledząc historię ich życia Zalewska stwierdziła: 1. konflikt dotyczący decyzji o urodzeniu dziecka, 2. postawę poświęcania się, 3. długi okres karmienia piersią dziecka i spanie z nim, 4. więź lękową, 5. nieobecność psychiczną.

Joanna Przesmycka-Kamińska i Zalewska¹⁴⁰ przedstawiły 3 studia przypadków dzieci z SORM w wieku od 2,10 do 5,5 lat, skupiając się na aspektach psychospołecznych. Autorki zadały bardzo ważne pytanie, dlaczego rodzice przerywali terapię dziecka i nie wracali na nią mimo zapraszania. Stwierdziły dominującą rolę matek (przy wycofanym ojcu), które czują się jednak niepewnie w tej roli. Ich zaangażowanie w terapię dziecka było pozorne i szukały pretekstu, aby ją zakończyć. Relacje między matkami a terapeutkami były nasycone ukrywaną złością, a wizyta domowa terapeutki nie poprawiła kontaktu między nimi. Zdaniem autorek w patomechanizmie SORM bardzo istotną rolę odgrywa najbliższe środowisko społeczne, które należy uwzględnić w terapii.

Maria Pąchalska i wsp.¹⁴¹ objęła badaniami 20 dzieci ze SLI. W diagnostyce różnicowej zaburzeń wykorzystano badania MR głowy, testy neuropsychologiczne i neurologopedyczne, wywiad z rodzicami oraz obserwacje własne. W wyniku kompleksowych badań uzyskano skrajnie różne profile objawów zaburzeń: 4 dzieci (20%) miało wyłącznie zaburzenia fonologiczne, 1 dziecko (5%) miało zaburzenia fonologiczno-syntaktyczne, 4 dzieci (20%) miało zaburzenia fonologiczno-leksykalne, 4 dzieci (20%) miało zaburzenia w zakresie wszystkich zdolności językowych, 7 dzieci (35%) miało zaburzenia syntaktyczno-leksykalne. Nie było żadnych istotnych korelacji tych wyników z innymi parametrami klinicznymi czy też demograficznymi. Natomiast w zakresie zdolności komunikacyjnych nie stwierdzono żadnych problemów u 3 dzieci (15%), u 8 dzieci (40%) komunikacja była trudna, ale na ogół możliwa (częściowo za pomocą gestów i innych zastępczych metod porozumiewania się), u 5 dzieci (25%) występowały znaczne trudności w komunikacji interpersonalnej, natomiast u 4 dzieci (20%) możliwości komunikowania się z otoczeniem były ograniczone do określonych sytuacji. Z kolei analiza MR głowy wykazała prawie u wszystkich dzieci anomalie w budowie obu półkul mózgu. Stwierdzono jednak brak korelacji między ich lokalizacją a charakterem zaburzeń mowy występujących u dziecka z SLI. Mankamentem omówionych badań jest brak grupy kontrolnej.

¹⁴⁰ Przesmycka-Kamińska J., Zalewska M., *Opóźnienie rozwoju mowy – ujęcie interdyscyplinarne*, [W:] Przybysz-Piwko M., (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, Warszawa 2002.

¹⁴¹ Pąchalska M., Jastrzębowska G., Lipowska M., Pufal A., *Specific language development impairments; neuropsychological and neurolinguistic aspects*, [W:] *Acta Neuropsychologica*, 2007, vol. 5, nr. 3.

Anna Skoczek¹⁴² na podstawie studium przypadków dzieci ze SLI w wieku przedszkolnym stwierdza w tej grupie:

- ubogie słownictwo, wadliwą składnię oraz błędy wymowy;
- trudności konwersacyjne, rzadkie inicjowanie rozmowy, częste potakiwanie;
- niższy status w grupie rówieśniczej oraz traktowanie dzieci jako mniej inteligentne,
- ucieczkę w samotne zabawy konstrukcyjne;
- pewną skłonność do zachowań agresywnych (bezsłownych);
- chęć wchodzenia w interakcje z dziećmi młodszymi oraz z dziećmi ze SLI;
- liczenie na tłumaczenie niezrozumiałych wypowiedzi przez dorosłych.

Mimo opisanych trudności, badane dzieci z SLI zachowały gotowość do komunikowania się.

Anna Skoczek¹⁴³ badała też umiejętność argumentowania występującą u 13 dzieci z SLI. Ich zadaniem było udzielenie odpowiedzi na pytanie: *dlaczego*; padające w czasie rozmowy kierowanej. Wypowiedzi dzieci podzielono na zdania: 1. wiązane za pomocą spójnika *bo*, wskazujące na dostrzeganie rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego, ale nieprawidłowe pod względem fleksyjnym lub składniowym; 2. świadczące o nieznanomości tego związku, 3. niezawierające żadnej argumentacji. Oprócz trudności w argumentowaniu Skoczek stwierdziła także, że w słowniku dzieci ze SLI dominują rzeczowniki, zdecydowanie mniej jest czasowników, przymiotników, liczebników, natomiast przysłówki – podobnie jak przyimki, spójniki czy zaimki – pojawiają się sporadycznie lub wcale. Nawet dzieci 6-7 letnie ze SLI chętnie posługują się wyrazami z własnego słownika, stosują wyrażenia onomatopieczne oraz korzystają z gestów lub migów. Zaburzony rozwój mowy jest przeważnie sprzężony z zaburzeniami pamięci słuchowej. Dzieci ze SLI cechuje ponadto wzmoczona męczliwość i zaburzenia koncentracji uwagi, obniżone możliwości myślenia przez analogię czy myślenia przyczynowo-skutkowego oraz trudności w rozumieniu pełnych wypowiedzi.

¹⁴² Skoczek A., *Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej a niewykształcenie kompetencji językowej u dzieci z SLI*, [W:] Michalik M. (red.), *Nowa Logopedia*, T.3, Kraków 2012.

¹⁴³ Skoczek A., *Stymulacja rozwoju mowy i myślenia u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego*, [W:] Michalik M. (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków 2011.

Magdalena Smoczyńska¹⁴⁴ zrealizowała długoletni projekt badawczy nad rozwojem dzieci opóźnionych w rozwoju mowy. Zgodę na uczestniczenie w nim wyraziło tylko 31 % rodziców dzieci półtorarocznych zamieszkałych w Krakowie. Gdy miały one 2 lata, wysłano do opiekunów kwestionariusz MacArthur – Bates. Zawierał on listę słów, a zadaniem rodziców było zaznaczenie wyrazów wypowiedzianych lub rozumianych przez dziecko. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi utworzono grupę eksperymentalną (42 badanych) uznanych za opóźnionych w rozwoju języka i kontrolną (42 badanych z normą językową). W obu grupach były dzieci miejskie, mające rodziców na ogół z wyższym wykształceniem. Przydziału do zespołów dokonano na podstawie arbitralnie ustalonych kryteriów centylowych. W grupie eksperymentalnej znalazły się dzieci z wynikiem niskim (poniżej 11 centyli), a w grupie kontrolnej dzieci z wynikiem przeciętnym (od 25 do 75 centyli). Kolejne badania przeprowadzono, gdy badani byli w wieku 2;5, 3;5 oraz 5;6 lat. Wykorzystano w nich przypadkowo dobrane metody oraz próby własne o nieokreślonych parametrach psychometrycznych. Oceniały one powtarzanie pseudosłów, zdań, odmianę wyrazów, modelowanie zdań oraz ich rozumienie, a więc bierne procesy językowe. Ostateczną analizę zredukowano do pięciu prób i za każde jej niewykonanie liczono 1 pkt karny. Po podsumowaniu ich okazało się, że między grupą eksperymentalną a kontrolną wystąpiły wprawdzie różnice na niekorzyść tej pierwszej grupy, ale nie wiadomo, czy są one istotne statystycznie, ponieważ nie dokonano odpowiednich obliczeń. Kiedy zastosowano rygorystyczne kryteria oceny okazało się, że tylko 1 dziecko na 6 dzieci (czyli około 16 %) wychodzi samoistnie z pierwotnego opóźnienia językowego w okresie przedszkolnym, tak że nie różni się od rówieśników, których rozwój mowy od początku był prawidłowy. W stosunku do uzyskanych wyników można mieć poważne wątpliwości, ponieważ badaczka nie zastosowała znormalizowanych i wystandaryzowanych testów językowych (np. Testu Sprawności Językowej), które były wówczas dostępne i szeroko stosowane w diagnostyce. Ponadto autorka zapowiedziała przedstawienie szczegółowych wyników badań w formie monografii, która do dzisiaj nie została wydana.

Interesujący przykład zaburzeń kompetencji komunikacyjnej dzieci ze SLI podała Anna Skoczek. Uzyskała ona materiał językowy podczas rozmów

¹⁴⁴ Smoczyńska M., *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich*, [W:] Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M. (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa 2012.

z sześciolatkami z krakowskich grup „0”, u których zdiagnozowano SLI. Zadaniem dzieci było udzielenie odpowiedzi na 22 pytania rozpoczynające się od sformułowania „dlaczego?” Autorka dokonała analizy pod kątem artykulacyjnym, fleksyjnym, składniowym. Wykazała, że najczęściej występującymi u badanych dzieci zaburzeniami były sygmatyzm, rotacyzm, lambdacyzm, ubezdźwięczenie. Ponadto odnotowała elizje, metatezy, występowanie sylaby początkowej w roli całego wyrazu. Zaobserwowała także trudności w odmianie wyrazów, mylenie liczby, rodzaju, osoby i czasu. Wśród części mowy dominowały rzeczowniki, zdecydowanie mniej występowało czasowników, przymiotników, liczebników, zaś przysłowki, przyimki, zaimki, spójniki pojawiały się sporadycznie lub wcale. Niektóre z dzieci posługiwały się wyrazami z własnego słownika, stosowały wyrażenia onomatopieczne, reduplikowały sylaby, stosowały uproszczenia, dzieliły słowa na sylaby, mówiły cicho lub używały gestów czy migów. Badani nie budowali pełnych zdań, często używali czasowników w bezokoliczniku, obserwowano szyk przestawny oraz brak rozumienia wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe.¹⁴⁵

Tomasz Jasiński¹⁴⁶ przeprowadził unikatowe badania eksperymentalne nad komunikacją z udziałem dziecka z SORM/ SLI / DLD. W specjalnym pomieszczeniu umieścił okrągły stolik dziecięcy oraz trzy krzesła, dał do dyspozycji zestaw zabawek (np. dwie figurki ludzkie obojga płci), a dwie zsynchronizowane kamery video rejestrowały zachowanie dziecka oraz rodziców. Instrukcja dla rodziców brzmiała: *Państwa zadanie polega na bawieniu się z dzieckiem (...) Na początku zdecydujecie państwo, kto rozpoczyna zabawę (...). Po jakimś czasie zamieniacie się rolami (...). Na koniec proszę, aby oboje Państwo porozmawiali ze sobą w obecności dziecka*”.

Ewa Czaplewska¹⁴⁷ do wyselekcjonowania dzieci ze SLI wykorzystała Przesiewowy Test Logopedyczny, ale nie przedstawiła wyników uzyskanych za jego pomocą. Stosując procedurę eksperymentalną oceniła rozumienie zdań dzieci z normalnym oraz opóźnionym rozwojem mowy w wieku od 4,0 do 6,11 lat. W zakresie odbioru dyrektyw bezpośrednich (np. *Jak masz na imię*) nie stwierdzono istotnych

¹⁴⁵ Skoczek A., *Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej u dzieci z SLI – specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, na przykładzie procesu argumentowania*, [W:] Nowakowska-Kempna I., *Studia z logopedii i neurologopedii*, Kraków 2012, s. 139–150.

¹⁴⁶ Jasiński T., *Dziecko nie mówi... Badanie przymierza rodzinnego w triadzie matka ojciec dziecko*, Warszawa 2004, s. 57.

¹⁴⁷ Czaplewska E., *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI*, Gdańsk 2016.

różnic między grupami. Nie wystąpiły one także w zakresie rozumienia pytań o możliwość wykonania danej czynności (np. *Możesz podać mi rękę?*), informacji dotyczących stanu psychofizycznego rozmówcy (np. *Jestem głodny. Bardzo długo nie jadłem*), pytań o przyszłe zachowanie (np. *Co byś powiedział na jakąś grę?*) oraz o wiedzę lub umiejętności (np. *Czy wiesz, gdzie tu jest wejście?*). Co ciekawe dyrektywy pośrednie wyrażające stan emocjonalny (np. *Bardzo bym się ucieszył, gdyby mnie ktoś przytulił*) były lepiej odbierane przez dzieci z SLI niż dzieci z normalnym rozwojem mowy. W sumie analiza wariancji nie wykazała istotnych różnic między badanymi grupami, w których z wiekiem rosły umiejętności receptywne.

Doniesienia dotyczące niezaburzonego rozumienia w SORM potwierdziły badania Magdaleny Knapek, przeprowadzone w latach 2013 – 2014 na grupie 70 dzieci w wieku 2;6 – 3;6. Autorka stwierdziła, iż dzieci z niesamoistnym opóźnionym rozwojem mowy wykazywały bardzo duże problemy w zakresie rozumienia mowy, zarówno poleceń, jak i wypowiedzi prostych oraz złożonych; w przypadku dzieci z SORM takich zależności nie zaobserwowano.¹⁴⁸

Jastrzębowska wraz ze wsp. (2017) porównała dzieci ze SLI (13) oraz dzieci późno rozkwitających pod względem językowym (LB – 17) w wieku powyżej 3 lat, nie podano kryteriów ich rozróżnienia. Rozwój ich mowy oceniono na podstawie wywiadu z matkami. Wynika z niego, że gaworzenie pojawiło się u dzieci z LB w 8 miesiącu, a u dzieci ze SLI w 9 miesiącu; pierwsze słowa odpowiednio w 15m. oraz 18m., zdania proste: 30m. oraz 36 m, a zdania złożone pojawiły się tylko u dzieci z LB w 35 miesiącu. Wady wymowy wystąpiły u 23,1% dzieci ze SLI i 23,6% dzieci z LB. Zgodnie z przewidywaniem, w wieku 3 lat nie potrafiło konstruować rozbudowanych wypowiedzi aż 97,4% dzieci z SLI oraz 18,8% dzieci z LB. Dzieci poważnie opóźnione porozumiewały się z otoczeniem za pomocą mimiki, gestów czy ruchów ciała. Mimo intensywnej oddziaływań logopedycznych, pedagogicznych i psychologicznych rozwój mowy dzieci z SLI nadal był opóźniony w różnym stopniu. Największe odchylenia obserwowano w rozwoju leksyki i gramatyki, a najmniejsze na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej. Omówione badania mają jednak poważne ograniczenia, takie jak: 1. brak grupy kontrolnej; 2. wywiad z matkami jako jedyne

¹⁴⁸ Knapek M., *Rozumienie mowy a diagnoza opóźnionego rozwoju mowy*, [W:] Błasiak-Tytuła M., Korendo M., Siudak A., *Rozumienie – diagnoza i terapia*, „Nowa Logopedia” T. 6, Kraków 2015, s. 169–180.

i niepewne źródło informacji na temat rozwoju mowy; 3. brak oceny istotności różnic między dziećmi ze SLI oraz LB, które często były minimalne.

Joanna Kuć¹⁴⁹ przedstawiła interesujące studium przypadku bilingwizmu, mutyzmu selektywnego na tle opóźnionego rozwoju mowy. Autorka wskazała, iż brak aktywności językowej badanego dziecka nie wynikał z mutyzmu wybiórczego, a był związany z niskimi umiejętnościami językowymi w języku polskim, który był językiem drugim. Badaczka przeprowadziła interesujący eksperyment polegający na tym, że mała Ormianka uczyła swojego języka dzieci polskie, a te w zamian uczyły ją języka polskiego. Takie postępowanie spodobało się przedszkolakom i dało dobre rezultaty. Ormianka zaczęła posługiwać się naszym językiem w przedszkolu.

Magdalena Łuniewska¹⁵⁰ (2018) wyodrębniła na podstawie oceny nauczycieli oraz badania Testem Rozwoju Językowego TRJ trzy grupy: 1. wysokiego ryzyka SLI (n = 20), 2. niskiego ryzyka SLI (n = 29) oraz 3. grupę kontrolną (n = 30). Przeprowadzone analizy wykazały, że dzieci z grupy wysokiego ryzyka przejawiały poważne deficyty w zakresie zasobu słownictwa, zarówno biernego, jak i czynnego. Natomiast grupa niskiego ryzyka SLI, nie odbiegała od grupy kontrolnej pod względem poziomu wykonania TRJ ani żadnego z testów słownikowych.

Ostatnio Kamila Kuros-Kowalska¹⁵¹ (2021) przedstawiła doniesienie z badań na związku między ORM a korzystaniem z nowych technologii (telefonu komórkowego, Internetu, tabletu, telewizora). Uczestniczyło w nich 100 małych dzieci z prawidłowym rozwojem mowy i tyle samo dzieci z ORM wyodrębnionych na podstawie wyników w wystandaryzowanych Kartach Oceny Logopedycznej Dziecka oraz obserwacji zachowania dziecka. W badaniach zasadniczych wykorzystano autorski wywiad z rodzicami. Ich wyniki wykazały, że ponad 86% dzieci z prawidłowym rozwojem mowy nie oglądało telewizji lub bajek w telefonie lub tablecie do 2 roku życia, natomiast ponad 76 % dzieci z ORM to czyniło. W czasie przeprowadzania badań 76 % dzieci z ORM na co dzień korzystało z telefonu, tabletu lub Internetu, a 71 % dzieci prawidłowo rozwijających się tego nie robiło. Różnice między grupami są wyraźne, ale nie sprawdzono ich poziomu istotności statystycznej. Wyniki sugerują, że SORM / SLI /

¹⁴⁹ Kuć J., *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy*, [W:] „Prace Językoznawcze” XXI/4 (2019).

¹⁵⁰ Łuniewska M., *Rozmiar i organizacja słownika umysłowego u dzieci o typowym rozwoju językowym i dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia językowego SLI*, Warszawa 2018.

¹⁵¹ Kuros-Kowalska K., *Opóźniony rozwój mowy a nowe technologie. Doniesienie z badań.*, [W:] „Logopaedica Lodziensa” (2021).

DLD może stanowić jeden z istotnych czynników uzależniania się małych dzieci od Internetu, telewizora, telefonu komórkowego, tabletu.

Zbigniew Tarkowski, Sabina Hołowko-Rusin i Monika Wójcik (2022)¹⁵² badali rozumienie zdań przez dzieci z ORM. Uczestniczyło w nich 93 dzieci z SORM oraz ze sprzężonym opóźnionym rozwojem mowy (NORM) w wieku 3–8 lat. Zostały one zbadane dwoma narzędziami: Testem Rozumienia Zdań (TRZ) Lee oraz Testem Pojęć Podstawowych (TPP) Boehm. Uzyskane wyniki poddano analizie lingwistycznej oraz statystycznej. Wykazała ona niski poziom rozumienia zdań prostych zarówno w grupie dzieci z SORM, jak i u dzieci z NORM. Średni odsetek poprawnych odpowiedzi wynosił 55% w TRZ oraz 58 % w TPP. Wraz z wiekiem badanych poziom wykonania testów wzrastał, co świadczy o poprawie rozumienia. Nie jest to zadowalające, gdyż w najstarszej grupie dzieci 6–8-letnich odsetek poprawnych odpowiedzi wynosił 70% w TRZ oraz 60% w TPP. Brak było istotnych różnic w wynikach obu testów między dziećmi z SORM a dziećmi z NORM. Ten trochę zaskakujący rezultat mógł wynikać z faktu, że te pierwsze dzieci były o dwa lata młodsze niż te drugie. Badane dzieci „z orzeczeniami” były średnio o prawie 2 lata starsze niż dzieci bez tych orzeczeń. Podobnie wspomniana Czaplewska¹⁵³ nie wykazała istotnych różnic w zakresie poziomu rozumienia między dziećmi z SLI a dziećmi z prawidłowym rozwojem mowy.

Nie było zdania testowego, którego nie rozumiało żadne dziecko oraz nie pojawiło się zdanie poprawnie rozkodowane przez wszystkie dzieci. Ze względu na poziom ich trudności podzielono je umownie na trudne, umiarkowanie trudne i łatwe. Zdania uznane za łatwe do zrozumienia, wcale takie proste nie były, skoro poprawne ich wykonanie było na poziomie od 50 do 75%. Natomiast zdania uznane za trudne w odbiorze były poprawnie rozpoznawane na poziomie niższym niż 30%.

Nasuwa się pytanie, w jakim stopniu o trudnościach w rozumieniu decyduje struktura przekazu językowego. W obu testach do badania posłużono się zdaniami prostymi. Gdyby badano rozumienie zdań złożonych lub tekstów rozbudowanych trudności dzieci opóźnionych w rozwoju mowy byłyby znacznie większe. Nasze badania nie ujawniły struktur zdaniowych, których nierozumienie można uznać za charakterystyczną cechę dzieci opóźnionych w rozwoju mowy. Mają one trudności

¹⁵² Tarkowski Z., Hołowko – Rusin S., Wójcik M., *Rozumienie zdań przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [W:] Pisula E., Błęszyński J.J., Podgórska – Jachnik D.(red.), *Poszukiwanie dróg zagubionych w rzeczywistości*, Warszawa 2022.

¹⁵³ Czaplewska E., *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI*, Gdańsk 2016.

w rozumieniu wielu pojęć i zdań, które to dysfunkcje układają się w różne konstelacje. Nasze badania mają jednak pewne ograniczenia. Rozumienie zdań następuje pod wpływem dostępnych wskazówek sytuacyjnych. Jedną z nich jest jakość kontaktu dorosłego z dzieckiem podczas badań testowych. Łatwiej jest go nawiązać diagnostom pracującym z nim codziennie i tak było w naszych badaniach. Badania testowe w gabinecie są prowadzone w sztucznej sytuacji komunikacyjnej. Być może dzieci wykazują wyższy poziom rozumienia, gdy są oceniane w bardziej naturalnych warunkach, na przykład podczas zabawy. W badaniach rozumienia małych dzieci są stosowane najczęściej testy obrazkowe z wyborem, w których istotną rolę odgrywa orientacja wzrokowo-przestrzenna. Dziecko może zrobić błąd nie dlatego, że nie zrozumiało zdania, lecz dlatego, że pomyliło podobne obrazki, które nie zawsze są jednoznaczne. Z uwagi na doniosłą rolę pamięci natychmiastowej (roboczej) w procesie rozumienia, należy przypuszczać, że powtórzenie zdania może mieć pozytywny wpływ na jego odbiór. W sumie poziom rozumienia może być nieco wyższy u dzieci opóźnionych w rozwoju mowy niż wskazują na to wyniki naszych badań.

Tarkowski i Wójcik¹⁵⁴ przeprowadzili badania nad wpływem poziomu rozwoju mowy na proces adaptacji do środowiska przedszkolnego. Uczestniczyło w nich 93 dzieci w wieku 2:8 – 7; 11 lat z rozpoznaniem ORM. Zostały one zbadane Testem Rozumienia Zdań Lee, Testem Pojęć Podstawowych Boehm, Przesiewowym Testem Logopedycznym Tarkowskiego oraz Kwestionariuszem Strategii Adaptacji Brzezińskiej, Czub, Ożadanowicz. Na podstawie uzyskanych wyników ustalono, że poziom rozwoju języka u dzieci z ORM jest istotnie niższy od przeciętnego oraz że mają one duże trudności w rozumieniu zdań prostych. Ich profil strategii adaptacji do środowiska przedszkolnego był zróżnicowany. Dzieci z ORM najwyższe wyniki uzyskały w Skali Twórczej Adaptacji, nieco niższe w Skali Lęku i Uległości, a najniższe w Skali Buntu i Rozżalenia. W badanej grupie ustalono statystycznie istotną zależność między poziomem rozumienia wypowiedzi a twórczą adaptacją do środowiska przedszkolnego. Koreluje ona także dodatnio z poziomem rozwoju językowego. Natomiast stwierdzono ujemną korelację między tym rozwojem a zachowaniem świadczącym o lęku i uległości.

W dużym kompleksie przedszkolnym objętym badaniami rozpoznano ORM aż u 37 % dzieci. Wskaźnik ten jest wysoki ze względu na specyfikę placówki, w której

¹⁵⁴ Tarkowski Z., Wójcik M., *Opóźniony rozwój mowy a adaptacja do środowiska przedszkolnego*, w druku.

przebywa duża grupa dzieci z orzeczeniami niepełnosprawności intelektualnej, spektrum autyzmu i afazji dziecięcej. Tym niemniej uzyskany wysoki wskaźnik ORM powinien niepokoić, gdyż jest ponad trzykrotnie wyższy od podawanego dotychczas w literaturze¹⁵⁵. Nauczyciele przedszkola informują, że nie mogą realizować jego programu ze względu na to, że wśród 3–4 latków występuje duża grupa dzieci niemówiących lub słabo mówiących.

Dzieci z ORM wieku 3–7 lat mają profil strategii adaptacji do środowiska przedszkolnego zbliżony do profilu dzieci młodszych – trzyletnich. Profil ten jest zróżnicowany, przeważają w nim zachowania świadczące z jednej strony o twórczej adaptacji, a z drugiej strony o objawach lęku i uległości, a między nimi plasują się przejawy buntu i rozżalenia, mające wyraźnie niższą frekwencję. Wiek oraz płeć dzieci z ORM nie mają istotnego wpływu na strategię adaptacji do przedszkola.

Wykazano pewne istotne zależności między poziomem rozumienia i mówienia a przystosowaniem się do środowiska przedszkolnego, co można uznać za ważne odkrycie. Otóż w grupie dzieci opóźnionych w rozwoju mowy wystąpiła istotna statystycznie różnica między strategią twórczej adaptacji do przedszkola a rozumieniem zdań i pojęć. Nie ujawniono takiej korelacji między odbiorem wypowiedzi a negatywnymi metodami adaptacyjnymi. Należy więc przypuszczać, że im lepiej rozumie dziecko, tym bardziej jest skłonne wybierać strategie adaptacji pozytywnej niż negatywnej.

Ponadto wykazano statystyczną zależność dodatnią między poziomem rozwoju językowego a strategią pozytywnej adaptacji, a jednocześnie ujemną korelację między tym rozwojem a strategią zachowania lękowego lub uległego. Natomiast postawa buntu i rozżalenia jest niezależna od poziomu rozwoju językowego dziecka. Ponadto twórcza adaptacja dziecka jest zależna zdecydowanie bardziej od poziomu rozwoju słownika i gramatyki niż wymowy. To odkrycie jest ważne chociażby dlatego, że w wieku przedszkolnym zwraca się uwagę bardziej na rozwój artykulacji niż języka.

Mimo wysiłku wąskiej grupy badaczy, który należy docenić, polski SORM / SLI / DLD jest mało poznany. Tym niemniej, z przedstawionych badań płyną ważne wnioski:

1. Podział na opóźnienie (LB) oraz zaburzenie (SORM /SLI / DLD) rozwoju językowego nie ma empirycznego uzasadnienia.
2. Występują skrajnie różne profile objawów SORM / SLI / DLD.

¹⁵⁵ Pruszewicz A., Foniatria kliniczna, Warszawa 1992.

3. Zaburzeniom tym mogą towarzyszyć zaburzenia uwagi, pamięci, myślenia i rozumienia oraz trudności wychowawcze i adaptacyjne.
4. W SORM /SLI / DLD długo utrzymuje się skłonność do posługiwania się migami i gestami zamiast słowami.
5. W patomechanizmie owych zaburzeń istotną rolę odgrywają nie tylko czynniki neurologiczne, ale i społeczne, głównie relacje matki z dzieckiem.
6. ORM może stanowić jeden z istotnych czynników uzależniania się dzieci od Internetu, telewizora, telefonu komórkowego, tabletu.
7. Opóźnienia w rozwoju mowy dzieci z normą intelektualną rzadko same mijają.

7. Stymulacja i terapia SORM / SLI / DLD

Istotne jest również to, że SORM/ SLI / DLD nie boli i nie zagraża zdrowiu. Jeśli dziecko cierpi z powodu tego zaburzenia, to nie jest to cierpienie fizyczne, lecz psychiczne lub społeczne. Rodzice mogą czekać, że SORM / SLI / DLD minie samo u dziecka. Nie ma jednak pewności, że jest to zaburzenie przejściowe, co stanowi argument na rzecz wczesnej interwencji. Powinna ona się rozpocząć, kiedy powstają podstawy języka, a więc w wieku 2- 4 lat. „Pokładanie nadziei w tym, że dziecko może wyrównać deficyty w kolejnych latach lub oczekiwanie na potwierdzenie diagnozy zaburzenia językowego aż skończy 4 lata i zaniechanie oddziaływań mogą przynieść nieodwracalne konsekwencje”¹⁵⁶.

Smoczyńska¹⁵⁷ (2020) podkreśla, że nie ma żadnych rozwiązań systemowych dla dzieci z SORM/ SLI / DLD. Opisując aktualną sytuację prawną, Krasowicz-Kupis (2020) twierdzi, że dzieci tych nie dotyczy orzecznictwo o niepełnosprawności. Aby obejść przepisy zalicza się czasem dzieci z SORM / SLI / DLD do kategorii „afazja ruchowa”, która daje prawo do szkolnictwa specjalnego oraz specjalistycznej terapii. Prowadzi to jednak do zjawiska nad rozpoznawalności afazji dziecięcej oraz wyzwala proces stygmatyzacji dziecka określanego jako „afatyk”.

Kackieło-Tomulewicz i Bokowski (2018) twierdzą, że nie ma przyjętego standardu w terapii SORM / SLI/ DLD. Olga Jauer-Niworowska, Izabela Więcek-Poborczyk (2008) uważają, że jej celem jest rozwój kompetencji komunikacyjnej

¹⁵⁶ Krasowicz-Kupis G., *Zaburzenia mowy i komunikacji*, [W:] Grzegorzewska I., Cierpiałkowska L., Borkowska A., (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Warszawa 2020, s. 364.

¹⁵⁷ Smoczyńska M., *Wczesne interwencje u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [W:] Mierzejewska H., Przybysz-Piwko M., (red.), *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazje i zaburzenia mowy*, Warszawa 2000.

opisany na przykładzie terapii czteroletniego chłopca w normie intelektualnej z opóźnieniem rozwoju mowy. Polega ona na kreowaniu sytuacji terapeutycznej umożliwiającej stymulację zarówno sprawności werbalnej, jak i niewerbalnej. Towarzyszy temu rozwijanie świadomości ról społecznych (dziecka – dorosłego – rodzica – obcego) oraz kształtowanie sfery poznawczej i emocjonalnej.

Nasze propozycje terapeutyczne są kierowane przede wszystkim do dzieci z poważnymi złożonymi dysfunkcjami. Nieliczne są natomiast metody stymulacji i terapii przeznaczonych dla dzieci opóźnionych w rozwoju mowy z normą intelektualną. Należą do nich poradniki dla rodziców i nauczycieli dzieci z SORM/ SLI/ DLD¹⁵⁸ (Kochańska i wsp., 2014), które zawierają ogólne wskazówki oraz porady. Konkretnie przykłady strategii, zadań i ćwiczeń zawierają natomiast projekty:

- Stymulowanie rozwoju sprawności językowych i komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym (Kielar-Turska, 1989);
- Program stymulujący mowę komunikatywną (Ewa Słodownik-Rycaj, 1998);
- Program stymulacji rozwoju językowego dzieci 6 – letnich (Krasowicz-Kupis, 2004);
- Systemowa terapia dzieci z SORM (Tarkowski, 2017).

Strategie te są ukierunkowane na stymulowanie wybiórczych sprawności językowych, poznawczych i komunikacyjnych. Od pewnego czasu jest sygnalizowana – głównie przez praktyków – potrzeba skonstruowania kompleksowej metody stymulacji i terapii dzieci z SORM / SLI / DLD.

¹⁵⁸ Kochańska M., Maryniak A., Haman E., Smoczyńska M., *SLI – Specyficzne Zaburzenia Językowe: Podstawowe Informacje Dla Rodziców i Nauczycieli*, Warszawa 2014.

Rozdział IV. Metodologiczne podstawy badań własnych

1. Cel i zakres badań

Nadrzędnym celem niniejszej dysertacji jest porównanie pod względem ilościowym i jakościowym kompetencji językowej dzieci z samoistnym opóźnieniem rozwoju mowy (SORM) oraz dzieci z prawidłowym rozwojem mowy (PRM). Aby osiągnąć ten cel postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy i jakie występują różnice w zakresie rozumienia wypowiedzi słownych pomiędzy dziećmi z SORM a dziećmi z PRM?
2. Czy i jakie są różnice między słownikiem dzieci z SORM a słownikiem dzieci z PRM?
3. Czy i jakie występują różnice w poziomie rozwoju umiejętności gramatycznych dzieci z SORM oraz dzieci z PRM?
4. Czy i jakie są różnice w zakresie rozwoju artykulacyjnego dzieci z SORM oraz dzieci z PRM?

Na podstawie analizy literatury oraz doświadczeń własnych postawiono następujące hipotezy:

1. Nie występują istotne różnice w rozumieniu mowy przez dzieci z SORM oraz u dzieci z PRM.
2. Występują istotne różnice w zakresie nabywania słownictwa przez dzieci z SORM oraz dzieci z PRM.
3. Poziom rozwoju umiejętności gramatycznych różnicuje istotnie dzieci z SORM oraz dzieci z PRM.
4. Różnice w rozwoju artykulacji dzieci z SORM i dzieci z PRM wprawdzie występują, ale są mało istotne.

Weryfikacja tych hipotez wymagała odpowiedniego doboru grupy badanych oraz metod pomiaru.

2. Badani

W badaniach łącznie wzięło udział 88 dzieci w wieku od 4 do 6 lat. Do grupy podstawowej włączono 44 dzieci ze zdiagnozowanym SORM na podstawie wcześniej opisanych kryteriów diagnostycznych, które:

- wykluczyły dzieci niepełnosprawne intelektualnie, autystyczne, niedosłyszące i głuche oraz z zaburzeniami neurologicznymi;

- zaliczyły dzieci ze sprawnością językową niższą od przeciętnej.

W grupie podstawowej było 24 chłopców oraz 20 dziewcząt podzielonych na podgrupy dzieci czteroletnich (15), pięcioletnich (16) oraz sześcioletnich (13). W grupie kontrolnej/porównawczej było 44 dzieci z rozwojem sprawności językowej na poziomie co najmniej przeciętnym, w tym 27 chłopców oraz 17 dziewcząt, w tym dzieci czteroletnich (21), pięcioletnich (13) oraz sześcioletnich (10).

Grupę kontrolną utworzono z dzieci z PRM, które osiągnęły w PTL wynik przeciętny lub wysoki.

Tabela 3. Charakterystyka badanych dzieci

	Grupa podstawowa		Grupa kontrolna		Ogółem
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba
Chłopcy	24	54,5	27	61,4	51
Dziewczęta	20	45,5	17	38,6	37
4 latki	15	34,1	21	47,7	36
5 latki	16	36,4	13	29,5	29
6 latki	13	29,5	10	22,8	23
Ogółem	44	100	44	100	88

Źródło: opracowanie własne

3. Metody

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano cztery metody badawcze:

- test językowy;
- eksperyment;
- wywiad;
- studium przypadku.

Do pomiarów ilościowych wykorzystano:

- Przesiewowy Test Logopedyczny (PTL) Z. Tarkowskiego (1992),
- Test Rozumienia Zdań (TRZ) L.L. Lee (1971),
- Test Pojęć Podstawowych (TPP) A. Boehm (1969).

PTL składa się z czterech podtestów, oceniających różne aspekty rozwoju językowego: 1. Rozumienie, 2. Słownik, 3. Gramatyka, 4. Wymowa. W podteście „Rozumienie zdań” dziecko za pomocą manipulowania figurkami zwierząt oraz przedmiotami odtwarza treść wypowiedzi (*Pokaż, że pies stoi za kotem; Pokaż, że kot został uderzony przez psa; Pokaż, że kot leży po lewej stronie psa; Połóż kredkę między*

psem a kotem; Pokaż, że pies przybiegł do kota, a ten przewrócił się; Pokaż, że pies chce przeskoczyć przez kota). W podteście „Słownik” zadaniem dziecka jest określenie nazwy: (nominacja) dziecięciu kolorów (*niebieski, żółty, czerwony, pomarańczowy, zielony, brązowy, czarny, fioletowy, szary, biały*) oraz wymienienie zwierząt oraz roślin, które zna (słownik czynny). W podteście „Gramatyka” zadaniem dziecka jest ułożenie ośmiu zdań z podanych wyrazów w formie słownikowej np. *pies - siedzieć*. Z kolei podtest „Wymowa” składa się z dwóch części: powtarzania sylab zawierających głoski i ich ciągi (np. *sza – sa – sia*) oraz nazywania obrazków skłaniających do wypowiedzenia tych głosek. Za każdą poprawną odpowiedź badany otrzymuje 1 punkt. Test jest wystandaryzowany oraz posiada normy stenowe dla dzieci w wieku 4–8 lat.

TRZ składa się z 20 plansz podzielonych na 4 pola. Na każdym z nich umieszczono rysunki ilustrujące różne relacje językowe (np. *kot jest (za, pod, przed, na) krześle*). Dziecko ma wskazać właściwy obrazek (np. *pokaż, gdzie kot jest za krzesłem*). Za każdą poprawną odpowiedź dostaje ono 1 pkt. Maksymalny wynik surowy wynosi 20 pkt.

TPP składa się z 50 poleceń, a zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka, który odpowiada wypowiedzi badającego. Na przykład: *Obejrzyj ptaki. Zaznacz ptaka, który siedzi z lewej strony. Zaznacz ptaka, który siedzi z lewej strony* (instrukcja testu umożliwiła dwukrotne wydanie polecenia). Za każdą dobrą odpowiedź dziecko otrzymuje 1 pkt. Maksymalny wynik surowy wynosi 50 pkt.

Kolejną metodę badawczą stanowił wywiad z matką, zawierający następujące pytania i prośby:

1. Czy dziecko mówi?
2. Co dziecko mówi?
3. Kiedy dziecko powiedziało pierwsze słowa? Proszę je wymienić.
4. Kiedy dziecko zaczęło łączyć słowa? Proszę podać przykład.
5. Kiedy dziecko zaczęło budować zdania? Proszę podać przykład.
6. Jaka jest wymowa dziecka? Jeśli zawiera błędy to proszę podać przykład.
7. Czy mowa dziecka jest zrozumiała? Kto rozumie lepiej, a kto gorzej?
8. Czy dziecko dobrze rozumie? Proszę mnie o tym przekonać.
9. Czy dziecko wspomaga mowę gestami lub posługuje się nimi?
10. Czy dziecko chętnie komunikuje się. Proszę podać przykład.
11. Dlaczego dziecko nie mówi lub słabo mówi? Proszę podać przypuszczenia.

Następna metoda badawcza to studium przypadku (ang. *case study*). Wykorzystano w niej Analizę Próbek Mowy (APM), która jest klasyczną metodą badania jakościowego. Składa się ona z trzech etapów:

Etap I: rejestracja wypowiedzi dziecka w naturalnej sytuacji komunikacji;

Etap II: transkrypcja uzyskanego tekstu;

Etap III: analiza przepisane go tekstu na podstawie wskaźników lingwistycznych oraz komunikacyjnych.

Wypowiedzi ustne dwóch chłopców z SORM zostały nagrane na dyktafon w sytuacjach komunikacji naturalnej (na przykład w czasie zabawy), a następnie uzyskane próbki mowy były wielokrotnie przesłuchane w czasie przepisywania i po jego zakończeniu. Zaznaczono kontekst, w jakim one powstały. Na podstawie zgromadzonych tekstów obliczono wskaźniki lingwistyczne (np. frekwencja części mowy), a także komunikacyjne (np. dominujące akty mowy).

Dalszej analizy jakościowej mowy chłopców z SORM dokonano na podstawie prób eksperymentalnych opracowanych przez E. Czaplewską (2012). Pierwsza z nich polega na tym, że dziecko i eksperymentatorka siedzieli przy stoliku, na którym ustawiono następujące zabawki: łóżko z pościelą, szafę z ubraniami, klocki, napoje i jedzenie, piłkę, książkę, pluszowego kosmitę. Badaczka zwracała się do dziecka:

„Przyszłam dzisiaj do waszego przedszkola, ponieważ potrzebuję pomocy dzieci. Piszę książkę o kosmitach, którzy przylecieli odwiedzić Ziemię. Niestety nie wiem, co mam dalej napisać. Nie wiem, jak dzieci by się zachowywały, gdyby do nich taki kosmita przyleciał. Dlatego proszę, żebyś mi pokazał lub powiedział, jak się zachowasz albo co powiesz, jeśli kosmita powie coś do Ciebie. Zgoda?”

Wyobraźmy sobie, że to jest Twój pokój (prowadząca wskazywała na przestrzeń zajmowaną przez zabawki), a ten kosmita wleciał do Ciebie przez okno. On będzie do Ciebie mówił różne rzeczy, a Ty pokażesz, jak się zachowasz albo co mu odpowiesz, dobrze? Uwaga, on mówi!”

Oto najbardziej diagnostyczne zdania kierowane przez kosmitę do dzieci:

1. Pobaw się ze mną.
2. Co byś powiedział na jakąś grę?
3. Możesz mi opowiedzieć jakąś bajkę?
4. Czy wiesz, gdzie tu jest jakieś wyjście?

5. Czy wiesz, jak mam wrócić do swojego domu?¹⁵⁹

Narzędzie zastosowane w celu zbadania rozumienia intencji komunikacyjnej w zależności od kontekstu to eksperyment Czaplewskiej „Próby kontekstowe” (2012). Zadaniem dziecka było dokonanie wyboru oraz reakcja werbalna w danym kontekście sytuacyjnym. W badaniu wykorzystano wersję dla chłopców, gdyż istotne było w tym przypadku utożsamianie się dziecka z postacią. Instrukcja brzmiała następująco: *„Przyszedłam do waszego przedszkola, bo piszę książkę o Krzysiu. To jest taki chłopiec jak Ty. Też chodzi do przedszkola i też ma lat. Ale nie wiem, co może zrobić Krzys w różnych sytuacjach. Dlatego chciałabym, żebyś mi pomógł i powiedział, jak się zachowa Krzys. Dobrze?”*.

Prowadząca pokazywała dziecku obrazek z zabawkami Krzysia i mówiła *„To są zabawki Krzysia. Misie nie lubią jeździć na rowerze. Żołnierzyki lubią maszerować. Pajacyki nie lubią pić soku”*. Następnie prowadząca pokazywała dziecku obrazek „Pajacyk i miś” i mówiła: *„Pajacyk mówi do misia: Chodź, pójdziemy pojeździć na rowerach”*. Potem prowadząca pokazywała dziecku dwa obrazki: „Pajacyk i miś na rowerach”, „Pajacyk i miś grają w piłkę” oraz mówiła: *„Co robi miś? Czy miś będzie jeździł z pajacykiem na rowerze? Czy miś będzie wolał pograć z pajacykiem w piłkę?”*.

W kolejnym zadaniu prowadząca pokazywała dziecku obrazek „Dwóch chłopców. W oddali zabawki”. Mówiła: *„To jest Krzys, a to jest Adam. Adam mówi do Krzysia: Pobawmy się czymś. Co wybierze Krzys do zabawy? Czym się będą bawili?”*. Prowadząca pokazywała obrazki: „Chłopcy grają w piłkę” oraz „Chłopcy bawią się samochodami”. Zadaniem dziecka było wybranie jednego z nich oraz reakcja werbalna.

4. Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone w latach 2020–2021 w zespole przedszkoli niepublicznych w Rzeszowie, w których zatrudniona jest autorka niniejszej rozprawy. Obejmowały one 6 etapów:

Etap 1. Wykluczenie z badań dzieci uczęszczających do przedszkola posiadających orzeczenie o niepełnosprawności.

Etap 2. Zbadanie pozostałych dzieci testem PTL.

Etap 3. Na podstawie jego rezultatów utworzenie grupy podstawowej (wyniki niskie) i kontrolnej (wyniki przeciętne i wysokie).

¹⁵⁹ Czaplewska E., *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI*, Gdańsk 2016, s. 180–182.

Etap 4. Przeprowadzenie badań w całej grupie za pomocą TRZ oraz TPP.

Etap 5. Przeprowadzenie wywiadów z matką.

Etap 6. Opracowanie studium przypadków.

Dzieci miały dobry kontakt z diagnostą (autorką niniejszej rozprawy), chętnie uczestniczyły w badaniu, wykazywały stałą koncentrację na zadaniach. Diagnostka była dzieciom znana, a badania wykonano w warunkach dla dzieci bezpiecznych i naturalnych.

Dodatkowo diagnosta spośród 44 osobowej grupy badawczej wybrał 2 chłopców, braci: czteroletniego oraz sześcioletniego. Celem studium przypadku było pogłębienie diagnostyki oraz ocena jakościowa poziomu językowego w dłuższym okresie czasowym, bez wprowadzania terapii. Diagnosta spotykał się z chłopcami jeden lub dwa razy w tygodniu na przestrzeni około 7 miesięcy. Spotkania były nagrywane na dyktafon, pobrane próbki mowy stanowiły podstawę oceny jakościowej języka dzieci. W trakcie spotkań początkowo diagnosta skupił się na nawiązaniu relacji z dziećmi oraz skompletowaniu ich wypowiedzi podczas swobodnej aktywności (zabawy lub aktywności artystycznej), dopiero po pewnym czasie badacz w sposób bardziej aktywny angażował się w komunikację z badanymi dziećmi.

Ponadto diagnosta przeprowadził wywiad z matką chłopców, aby móc ocenić przebieg rozwoju mowy na wcześniejszych etapach rozwojowych i wychwycić początek nieprawidłowości oraz opóźnień. W końcowym etapie wykonano także próby eksperymentalne: „Kosmita” i „Próby kontekstowe”.

Badania były prowadzone zgodnie z zasadami i normami etycznymi oraz z uwzględnieniem, że podmiotem badawczym są dzieci. Zgodnie z zasadami opracowanymi przez Amerykańskie Stowarzyszenie Psychologów badacz przed przystąpieniem do badań dokonał ich całościowej oceny z etycznego punktu widzenia, udzielił pełnej i szczegółowej informacji osobom badanym i ich rodzicom, a udział w badaniu opierał się na jasno określonym porozumieniu między diagnostą a badanym po to, aby w trakcie badań uczestnicy nie doznali żadnego dyskomfortu¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 36–43.

5. Analiza statystyczna

Obliczenia statystyczne wyników zostały wykonane z zastosowaniem programu IBM SPSS Statistics 24. W każdym przypadku badano zgodność rozkładu badanych zmiennych testem Levene'a, co wykazało, iż wariancje są równe. Analizując wyniki badania, zastosowano Test t-studenta dla prób niezależnych. We wszystkich przeprowadzonych analizach przyjęto poziom istotności $p=0,05$. Test t Studenta jest metodą statystyczną służącą do porównania dwóch średnich między sobą, jeśli znamy liczbę badanych osób, średnią arytmetyczną oraz wartość odchylenia standardowego lub wariancji. Test Levene'a jest narzędziem, którego zadaniem jest ocena czy wariancja w naszym zbiorze danych jest równa w zakresie analizowanych przez nas grup.

Rozdział V. Wyniki badań własnych

1. Analiza wyników testów

Wyniki przeprowadzonych testów zostały zamieszczone w tab. 4.

Tabela 4. Wyniki testów w grupie podstawowej i kontrolnej.

Test/Podtest	Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	T	Poziom istotności
PTL – całość	Grupa podstawowa	44	45,52	9,699	1,462	- 6,306	0,000
	Grupa kontrolna	44	58,91	10,209	1,539		
PTL – rozumienie	Grupa podstawowa	44	3,86	1,608	0,242	- 2,443	0,017
	Grupa kontrolna	44	4,64	1,348	0,203		
PTL – Słownik	Grupa podstawowa	44	16,00	5,261	0,793	- 5,422	0,000
	Grupa kontrolna	44	22,66	6,221	0,938		
PTL – Gramatyka	Grupa podstawowa	44	1,75	2,047	0,309	- 4,218	0,000
	Grupa kontrolna	44	3,64	2,147	0,324		
PTL – Wymowa	Grupa podstawowa	44	23,34	4,817	0,726	- 4,496	0,000
	Grupa kontrolna	44	27,93	4,761	0,718		
Test Lee	Grupa podstawowa	44	15,59	2,936	0,443	- 0,613	0,542
	Grupa kontrolna	44	15,93	2,235	0,337		
Test	Grupa	44	37,68	8,823	1,330	-	0,157

Boehm	podstawowa					1,429	
	Grupa kontrolna	44	40,07	6,694	1,009		

Źródło: opracowanie własne

Dzieci z SORM uzyskały w PTL istotnie niższe wyniki statystyczne niż dzieci z NRM ($t = -6,306$; $p < 0,001$). Znaczące różnice wystąpiły w podtestach: „Słownik” ($t = -5,422$; $p < 0,001$), „Gramatyka” ($t = -4,218$; $p < 0,001$) i „Wymowa” ($t = -4,496$; $p < 0,001$). Natomiast nie było istotnych różnic między dziećmi z SORM a dziećmi z NRM w testach badających rozumienie: teście Lee ($t = -0,613$; $p = 0,542$) oraz teście Boehm ($t = -1,429$; $p = 0,157$) oraz podteście „Rozumienie” z PTL ($t = -2,443$; $p = 0,17$),

2. Rozumienie

Wykonywane przez badane dzieci zadania testowe, wymagające rozumienia, miały różny poziom trudności. Można je podzielić na:

- trudne (do 40% poprawnych odpowiedzi);
- umiarkowanie trudne (41–59% poprawnych odpowiedzi);
- łatwe (powyżej 60% poprawnych odpowiedzi).

W podteście „Rozumienie” z PTL trudnym do zrozumienia dla dzieci z SORM było zdanie „Kot leży po lewej stronie psa”: 38,6 % poprawnych odpowiedzi; istotnie mniej niż w grupie kontrolnej – w grupie dzieci z prawidłowym rozwojem mowy - PRM (59,1 %). Pozostałe zdania z owego podtestu były łatwe do zrozumienia w obu badanych grupach.

Dzieci z SORM w TRZ miały ze zrozumieniem zdań trudności:

a) Duże:

1. Kot patrzy na chłopca (kontrast: kot – chłopiec) – 45,5 % poprawnych odpowiedzi;

Dziewczynka pokazuje kapelusz (kontrast: pokazuje – nakłada) – 47,7 % poprawnych odpowiedzi.

b) Umiarkowane:

1. Pociąg uderzył w samochód (kontrast: samochód uderzył – pociąg uderzył) – 54,5 % poprawnych odpowiedzi.

Pozostałe zadania TRZ były łatwe dla dzieci z SORM. Wystąpiły zdania lepiej rozumiane przez dzieci z grupy badawczej niż z grupy kontrolnej. Oto one:

1. Kot leży na szafie (kontrast: na – w) – 84,1 % poprawnych odpowiedzi w grupie dzieci z SORM oraz 79,5 % w grupie dzieci z PRM;
2. Chłopiec widzi się w lustrze (kontrast: patrzy – nie patrzy) – 100 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 97,7 % (PRM);
3. Mleko wylewa się (kontrast: wylewa się – wylało się) – 72,7 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 68,2 % (PRM);
4. Pani wita pana (kontrast: wita – otwiera) – 100 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 97,7 % (PRM);
5. Pies znajduje się w pudełku (kontrast: w – obok) – 86,4 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 77,3 % (PRM);
6. One ścielą łóżko (kontrast: ścielą – nie ścielą) – 95,5 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 90,9 % (PRM);
7. Dziewczynka pokazuje kapelusz (kontrast: pokazuje – nakłada) – 47,7 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 45,5 % (PRM);
8. Kobieta pokazuje dziecku kota (kontrast: dziecku – kotu) – 65,9 % poprawnych odpowiedzi (SORM) oraz 59,1 % (PRM).

Takie same jak TRZ kryteria poziomu trudności zadań przyjęto w TPP. W grupie dzieci z SORM zdania trudne w odbiorze to:

1. Wiewiórka zaczyna wchodzi na drzewo (słowo kluczowe: zaczyna wchodzić) – 31,8% poprawnych odpowiedzi;
2. To jest para świeczek (słowo kluczowe: para) – 29,5 % poprawnych odpowiedzi;
3. W tym prostokącie kółka są narysowane od największego do najmniejszego (słowo kluczowe: od największego do najmniejszego) – 36,4 % poprawnych odpowiedzi.

Zdania umiarkowane trudne to:

1. W tej grupie jest tyle samo piłek ile w skrzyni (słowo kluczowe: tyle samo) – 59,1 % poprawnych odpowiedzi;

2. Ten kwadrat pasuje do jednego z kół (słowo kluczowe: pasuje) – 59,1 % poprawnych odpowiedzi;
3. Chłopiec pochylił się do przodu (słowo kluczowe: pochylił się do przodu) – 52,3 % poprawnych odpowiedzi;
4. Samolot leci ponad chmurą (słowo kluczowe: ponad) – 56,1 % poprawnych odpowiedzi;
5. Ten uczeń stoi trzeci od nauczycielki (słowo kluczowe: trzeci) – 50 % poprawnych odpowiedzi.

W TPP nie było zdania niezrozumiałego przez wszystkich badanych, a zdanie – „W tym pojemniku jest najwięcej jajek” (słowo kluczowe: najwięcej) – zostało rozkodowane prawidłowo przez wszystkie dzieci. Tabelaiczne zestawienia wyników w TRZ oraz TPP zamieszczone w aneksie (por. tab. 3 i 4) świadczą o braku istotnych różnic w poziomie rozumienia zdań przez dzieci z SORM oraz dzieci z PRM.

3. Słownik

Wszystkie dzieci z PRM nazwały – w PTL prawidłowo trzy kolory (czerwony, żółty, biały), podczas gdy żaden kolor nie został poprawnie nazwany przez wszystkie dzieci z SORM. W grupie tej najbardziej znany był kolor czerwony (93,2 %), zielony i czarny (po 90,9 %), pomarańczowy i biały (88,6 %), żółty (86,4 %), brązowy i fioletowy (77,3 %), niebieski (72,7 %), najmniej znany był kolor szary (61,4 %). Znajomość nazw kolorów była lepsza w grupie dzieci z PRM niż dzieci z SORM (por. aneks tab. 5).

W PTL dzieci z SORM wymieniły średnio 6 zwierząt, podczas gdy dzieci z PRM 10 zwierząt. W obu grupach najczęściej wymieniany był pies (SORM – 79,5 %, PRM – 90,9 %) oraz kot (zarówno SORM jak i PRM po 81,8 %).

W słowniku czynnym dzieci z SORM często pojawiał się: tygrys (31,8%), koń (29,5%), królik (27,3 %), krowa (25,0 %), lew (22,7 %), kura oraz słoń (20,5 %), żyrafa oraz świnia (18,2 %), krokodyl (15,9 %), żaba i chomik (13,6 %), ptak, małpa, owca (11,4 %), jeź i żółw (9,1 %). Co ciekawe większą frekwencję miał flaming niż bocian. Pojawiły się także nazwy potomstwa zwierząt – źrebak i cielak.

Natomiast dzieci z PRM często wymieniały następujące zwierzęta: słoń (43,2 %), krowa (40,9 %), królik i żyrafa (36,4 %), kura (34,1 %), koń, świnia i tygrys (31,8 %), lew (27,3 %), lis (22,7 %), kogut (20,5 %), wilk, małpa oraz koza (18,2 %),

pantera, owca, gepard, kaczka, papuga (13,6 %), mrówka i żaba (11,4 %), hipopotam, chomik, krokodyl, wiewiórka, zając, wąż, ślimak, ryba, zebra (9,1 %).

W słowniku czynnym badanych dzieci znalazły się zwierzęta domowe, gospodarskie, egzotyczne, wodne, leśne. Słownik ten był bardziej szczegółowy i rozbudowany u dzieci z PRM. Składał się on bowiem często z bardzo precyzyjnych nazw, np. wśród owadów nie występowały tylko wyrazy mucha czy osa, ale także pluskwa, kleszcz, chrząszcz; w nazwach ptaków wystąpiły sokół, koliber, emu; pojawiła się nazwa nie tylko węża, ale i kobry; poza małpą wystąpiła także nazwa goryla; poza pająkiem również tarantuli. Ponadto dzieci te podawały nazwy konkretnych gatunków, np. niedźwiedzia polarnego oraz niedźwiedzia brunatnego; wymieniały także nazwy ryb (sum), gadów (kameleon), stawonogów (krab), parzydełkowców (meduza), skorupiaków (langusta). Tego rodzaju słownictwo – o niskiej frekwencji w języku potocznym – występowało sporadycznie u dzieci z SORM.

W PTL dzieci z SORM wymieniły średnio 1 nazwę rośliny, a dzieci z PRM 3. W obu grupach najczęściej pojawiał się kwiat (SORM– 27,3 %, PRM – 31,8 %) oraz róża (SORM –22,7 %, PRM – 40,9 %). Ponadto w słowniku czynnym dzieci z SORM często występowało: drzewo (13,6 %), stokrotka (11,4 %), trawa i kaktus (9,1 %), mlecz i pokrzywa (6,8 %) oraz liście i dmuchawiec (4,5 %); natomiast w słowniku dzieci z PRM: stokrotka (27,3 %), tulipan (20,5 %), trawa (15,9 %), pokrzywa (13,6 %), mlecz i jabłko (11,4 %), słonecznik (9,1 %), drzewo, liście, gruszka oraz kaktus (6,8 %), koniczyna, krzak, jagody, paproć, malina, winogrono oraz fiołek (4,5 %). W PTL dzieci z SORM nie wymieniły nazw owoców czy warzyw, podczas gdy dzieci z PRM tego dokonały (arbuz, banan, śliwka, ogórek, wiśnia, truskawka). Listy frekwencyjne słownika czynnego badanych dzieci podano w aneksie (tab. 6, 7, 8, 9).

4. Gramatyka

Jej opisu dokonano na podstawie analizy wypowiedzi tworzonych ze słów bodźcowych:

c) Pies

Dzieci z SORM ułożyły zdecydowanie mniej zdań (29) niż dzieci z PRM (41). Te pierwsze budowały w większości zdania pojedyncze składające się z podmiotu i orzeczenia, np. „Pies śpi” lub podmiotu, orzeczenia oraz dopełnienia, np. „Pies pije wodę”. Troje dzieci ułożyło zdania złożone współrzędnie łączne, np. „Pies je kości i szczeka”. W budowanych zdaniach wystąpiły wyrażenia przyimkowe, np. „Pies leży

na trawie”, w niektórych oprócz podstawowej konstrukcji pojawił się przymiotnik, np. „Pies ma dobry węch”. Wystąpiły także zdania zawierające przeczeni, np. „Pies nie lubi jak się go drażni”.

Zasadniczo w grupie dzieci z PRM większość zdań składała się z podmiotu i orzeczenia lub podmiotu, orzeczenia i dopełnienia, ale częściej niż w grupie dzieci z SORM wystąpiły zdania złożone współrzędnie oraz bardziej rozbudowane zdania: „Pies szuka kota, a kto na niego skacze”, „Moja Adelka robi czasami takie gonienie za swoją zabawką”.

d) Siedzieć

Dzieci z SORM ułożyły z tym wyrazem zdecydowanie mniej zdań (18) niż dzieci z PRM (35). Te pierwsze układały równoważniki zdań, najczęściej „siedzieć na krześle” oraz zdania pojedyncze, w których czasownik często występował w formie bezokolicznika. Natomiast dzieci z PRM poza tymi konstrukcjami tworzyły także zdania złożone współrzędnie („Dziadziu siedzi i ogląda telewizję”) oraz podrzędnie („Jak się siedzi to się je”) oraz budowały także zdanie w czasie przeszłym – „Ja kiedyś siedziałam u babci i się wierciłam”.

e) Babcia

Dzieci z SORM ułożyły 23 zdania, zaś dzieci z PRM – 38 zdań o budowie podobnej jak w przypadku, gdy słowem bodźcowym był czasownik. W tej pierwszej grupie zanotowano znacznie więcej błędów językowych, głównie fleksyjnych np. „Ja mam trzy babcia”.

f) Mama – kot – mieć

W grupie dzieci z SORM powstało 11 zdań, w grupie dzieci z PRM – 17. Dzieci z SORM najczęściej budowały wypowiedzenia typu: „Mama ma kota”, „Mama musi mieć kota”, „Mama chce mieć kota”. Niektóre zdania zawierały błędy gramatyczne np. „Mama kota mieć” lub „Mama kot spacerowała i chciała mieć mysz i znalazła ją”). Natomiast w grupie dzieci z PRM pojawiły się zdanie złożone współrzędnie łączne, np. „Mama ma kota i wyprowadza go na spacer”.

g) Duży – iść – tata

Dzieci z SORM wyprodukowały 10 zdań, dzieci z PRM – 18. Te pierwsze budowały zdania jedynie z dwoma podanymi wyrazami („Tata idzie”, „Tata jest duży”, „Tata idzie na spacer”), ale zanotowano także konstrukcje bardziej rozbudowane („Pies duży może iść z tatą na spacer”) oraz zdania złożone współrzędnie łączne („Tata jest

bardzo duży i idzie do pracy”). Dzieci z PRM najczęściej tworzyły wypowiedzi typu: „Duży tata idzie” lub robudowane o wskazanie miejsca – „do pracy”, „na spacer”.

h) Samochód – bajka – opowiadać

Z tych słów bodźcowych dzieci z PRM utworzyły dwukrotnie więcej wypowiedzeń (16) niż dzieci z SORM (8). Dzieci z SORM tworzyły proste konstrukcje, nierzadko bezsensowne np. „Samochód opowiada bajkę”. Zamieniały one wyraz samochód na auto, formułując struktury nie zawierające w sobie wszystkich wymaganych słów, np. „W aucie można czytać bajkę”, „Świnka Peppa była w samochodzie”, „W samochodzie dziecko czyta bajkę”. Bardziej zdyscyplinowane były dzieci z PRM, tworzące wypowiedzi typu: „W samochodzie opowiadamy bajki”, „W samochodzie opowiadam bajkę”, „Opowiadam bajkę o samochodach”, „Ktoś opowiada bajkę w samochodzie”.

i) Spać – jeść – dziewczynka

Dzieci z SORM utworzyły 11 wypowiedzeń, a dzieci z PRM – 14. Te pierwsze podawały zdania z uwzględnieniem liczby słów oraz poprawne pod względem gramatycznym, np. „Dziewczynka je i śpi”, „Dziewczynka chce jeść i spać”. Popępniały także błędy składniowe („Idzie dziewczynka spać i jeść”), błędy gramatyczne („Trzeba jeść na kolację”). Tworzyły też wypowiedzi wielokrotnie złożone, np. „Dziewczynka poszła spać, a potem wstaje, a potem je”) podobnie jak dzieci z PRM.

j) Bawić się – dom – przed

Podobnie jak w przypadku poprzednich słów bodźcowych dzieci z PRM utworzyły więcej wypowiedzeń (16) niż dzieci z SORM (11). W obu grupach odnotowano zdania zbudowane poprawnie z wykorzystaniem wszystkich słów, np. „Przed domem bawiły się dzieci”. Trudności związane były z właściwym użyciem przyimka „przed” i zastępowania go innymi przyimkami, np. „Dziecko się bawi w domu”, „Bawi się dziecko koło domu”. Tworzone były rozbudowane wypowiedzi, w których nie wystąpiły wszystkie wymagane słowa bodźcowe, np. „Mój brat się bawi w domu, a moja siostra się bawi na zewnątrz”.

W grupie kontrolnej najwięcej odpowiedzi brzmiało „Bawię się przed domem”, „Dziecko bawi się przed domem”. W tej grupie również błędy dotyczyły relacji przestrzennej, np. „Bawić się w domu i na placu zabaw”, nie zawsze w wypowiedziach występowały też wszystkie proszone słowa, np. „Dziecko chce się bawić”, „Dziewczynka się bawi”.

5. Wymowa

Dzieci z SORM najniższe wyniki otrzymały w zakresie powtarzania ciągów fonicznych: „za – za – zia”, „dza – dza – dzia” (2,3%), „cza – ca – cia” (4,5 %), „sza – sa – sia” (6,8 %). Ciekawe jest, że sylaby „ra – la – ja” poprawnie powtórzyło aż 22,7 % dzieci. Najlepsze wyniki, mieszczące się w granicach ponad 90 % poprawnych odpowiedzi dotyczyły powtarzania pojedynczych sylab „la” oraz „ja”. Dobre wyniki uzyskały dzieci z SORM w powtarzaniu sylab z głoskami środkowojęzykowymi – „sia” (86,4 %), „zia” (81,8%), „cia” (79,5 %), „dzia” (88,6 %). Sylaby, w których występowały głoski przedniojęzykowo-zębowe zostały powtórzone prawidłowo przez ponad 60 % dzieci – „sa” (81,8 %), „za” (70,5 %), „ca” (70,5 %), „dza” (68,9 %). Sylabę „ra” prawidłowo powtórzyło 54,5 %. Z kolei głoski przedniojęzykowo – dźwiękowe były powtórzone prawidłowo w większości przez mniej niż 50 % badanych – „sza” (40,9 %), „ża” (52,3 %), „cza” (36,4 %), „dza” (45,5 %).

Dzieci z PRM lepiej wymawiały ciągi foniczne niż dzieci z SORM. Poprawnie odtworzonych ciągów zanotowano: „sza – sa – sia” (20,5 %), „za – za – zia” (20,5 %), „cza – ca – cia” (15,9 %), „dza – dza – dzia” (13,6 %), „ra – la – ja” (34,1 %). Lepsze wyniki odnotowano w zakresie powtarzania pojedynczych sylab zawierających głoski szumiące (powyżej 60 %), syczące (86 – 90 %), ciszące (90 %). Sylabę „ra” prawidłowo powtórzyło 70,5 % dzieci.

Badanie wymowy za pomocą nazywania obrazków dało lepsze rezultaty niż ocena za pomocą powtarzania sylab lub ich ciągów. Wśród dzieci z SORM słowo „bocian” – poprawnie wymówiło 52,3 % badanych, guzik – 77,3 %, dziewczynka – 77,3 %, lalka – 70,5%, szafa – 84,1%, samolot – 86,4 %, świnia – 86,4 % , czapka – 88,6 %, cebula – 84,1 %, żaba – 93,2 %, zegar – 90,9 % , drzwi – 90,9 %, dzwonek – 90,9 %, rower – 93,2 % , jabłko – 95,5%). Natomiast dzieci z PRM dały 80 % prawidłowych odpowiedzi.

Podsumowanie

1. Dzieci z SORM uzyskały statystycznie niższe wyniki niż dzieci z PRM w testach oceniających słownik, gramatykę i wymowę. Nie było natomiast znaczących różnic między nimi w testach mierzących rozumienie.
2. Słownik czynny roślin i zwierząt był uboższy i mniej urozmaicony u dzieci z SORM w porównaniu do dzieci z PRM.

3. Dzieci z SORM zbudowały o prawie 40 % mniej zdań niż dzieci z PRM. Wraz ze wzrostem liczby słów bodźcowych malała liczba tworzonych wypowiedzi w obu grupach, ale u dzieci z SORM był to spadek wyraźniejszy. Budowały one najczęściej zdania pojedyncze, o nieskomplikowanej konstrukcji, zawierające nieraz błędy językowe. Podobne błędy popełniały dzieci z PRM, ale występowały one rzadziej, a ich konstrukcje zdaniowe były dłuższe i bardziej urozmaicone.
4. Trudności artykulacyjne mają podobny charakter u dzieci z SORM oraz u dzieci z PRM. W obu grupach na wyższym poziomie jest powtarzanie sylab niż ich ciągów, a najlepiej wypadły próby badania wymowy za pomocą nazywania obrazków.
5. Rozumienie zdań jest na tym samym poziomie u dzieci z SORM co u dzieci z PRM.

Rozdział VI. Studia przypadków

1. Ignacy

Ignacy (4,5 l.) jest przedszkolakiem ze zdiagnozowanym SORM. Zdaniem matki mówi wszystko, ale jego mowa jest niezrozumiała i wspiera ją gestami. Chłopiec uzyskał ogólny niski wynik w PTL. W podteście „Rozumienie zdań” wykonał prawidłowo 4 próby, a nieprawidłowo dwie: „kot leży po lewej stronie psa” oraz „pies chce przeskoczyć przez kota”). W podteście „Słownik” poprawnie nazwał wszystkie kolory; wymienił osiem zwierząt (koń, mysz, lew, tygrys, słoń, piesek, jezyk, kotek) oraz podał nazwy dwóch roślin (drzewo, kwiatek). Ale w podteście „Gramatyka” nie ułożył prawidłowo ani jednego zdania. Podtest „Wymowa”, ujawnił międzyzębową realizację głosek przedniojęzykowo-zębowych „s”, „z”, „c”, „dz”.

Chłopiec uzyskał w TRZ 18 pkt (na 20) a w TPP 38 pkt (na 50). W TRZ miał trudności z rozumieniem czasu wykonywania czynności oraz relacji między nimi. Natomiast w TPP błędnie odbierał zdania zawierające wyrażenia przyimkowe, liczebniki porządkowe, kierunki, wykluczenia, czas dokonany.

Próbki mowy chłopca były zbierane stopniowo w czasie prowadzonej terapii logopedycznej. W jej początkowej fazie Ignacy był nieśmiały, wycofany, płaczliwy, bierny. Na pytania logopedki odpowiadał pojedynczymi wyrazami; najczęściej, że czegoś nie wie lub zapomniał. Pierwszoplanowym celem terapii było więc nawiązanie relacji z chłopcem. W związku z dużą jego fascynacją bajką Nindzago, terapeuta skoncentrował się na niej, wykorzystując różne tematycznie dobrane pomoce (puzzle, klocki, figurki). Ignacy zaczął się stopniowo otwierać i wchodzić w werbalne interakcje z terapeutą. Początkowo chłopiec prowadził dialog lub monolog tylko na tematy związane z jego zainteresowaniami, nie reagując na kwestie obojętne emocjonalnie. W niektórych zajęciach uczestniczyli także jego brat oraz kolega z grupy przedszkolnej. Celem tego postępowania było ośmielenie chłopca oraz zaobserwowanie jego reakcji werbalnych nie tylko w kontakcie z osobą dorosłą, ale także z rówieśnikami. W tych relacjach Ignacy był zdecydowanie bardziej otwarty. Po pewnym czasie zauważono, że chłopiec coraz częściej zaczyna mówić o sprawach, nie związanych z bajkami i zabawkami. Zwiększyła się jego gotowość do komunikowania się. Chłopiec coraz częściej sam nawiązywał interakcję werbalną z logopedą i starał się być stroną wiodącą

w komunikacji, ale przeszkodę stanowiło jego ubogie słownictwo i trudności w budowaniu zdań.

W czasie gromadzenia próbek mowy wykorzystano także omówione wcześniej zadania eksperymentalne Czaplewskiej: „Kosmita” i „Próby kontekstowe”. W wyniku tych działań zebrano materiał językowy składający się z 3262 słów pochodzących z dialogu (2908 słów) oraz monologu (354 słów). Na tej podstawie dokonano analizy części mowy używanych przez Ignacego.

Tabela 5. Analiza części mowy

Część mowy	Ilość słów	%
Rzeczownik	716	21,9%
Czasownik	776	23,8%
Przymiotnik	166	5,1%
Przysłówek	230	7,1%
Zaimek	515	15,8%
Przyimek	153	4,7%
Partykuła	233	7,1%
Liczebnik	118	3,6%
Wykrzyknik	37	1,1%
Spójnik	318	9,7%

Źródło: opracowanie własne.

W wypowiedziach chłopca dominują rzeczownik, czasownik oraz zaimki; w większości jest to zaimek osobowy „ja” lub zaimki przymiotne – „ten”, „to”, zastępujące rzeczowniki. Wysoka jest frekwencja partykuł, szczególnie twierdzących i przeczących. Na uwagę zasługuje stosunkowo mała częstotliwość występowania przymiotników i przysłówków. Do wyrażenia emocji służą mu raczej wykrzykniki.

Zebrane próbki mowy Ignacego służyły również do określenia rodzaju jego wypowiedzeń.

Tabela 6. Rodzaje wypowiedzeń – Ignacy.

Wypowiedzenie	Liczba	%
Równoważniki zdań	183	26,6%
Zdania pojedyncze	428	62,2%
Zdania współrzędnie złożone	64	9,3%
Zdania podrzędnie złożone	13	1,9%

Zródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość (88,8 %) stanowią zdania pojedyncze i równoważniki zdań. Pozostałe to zdania złożone, głównie współrzędnie.

Analiza próbek mowy Ignacego ujawniła wiele błędów językowych. Oto one:

a) błędy składniowe – niepoprawny szyk wyrazów w zdaniach:

- „*Mieć bronie prawdziwe, a ja miałem swoje drewniane i nie wiem gdzie teraz one są*”;
- „*Mama odkuza, tata poprawia lampki, a siostra ksiąski uklada*”;
- „*Tak, a ja cekam do podwiecorka, bo chce co będzie na podwiecorek*”;
- „*Musis uważać ciągle*”;
- „*Róze lubię*”;
- „*Bo jego się dzieciak popazył*”;
- „*Cię wyzucilem*”;
- „*Kota chcę głaskać*”;
- „*Jabłko chcę gryźć*”;
- „*Tak, śnieg, bo za duzo na samochody i za duzo trochę na chodniku i na placu zabaw*”;
- „*Tseba tam dziurę zeby zakopać i tam kilka milisiali i ja chciałem jedno piętro i wieze. I zrobiłem nawet flagę i wysłem z Antkiem i tatą i ja*”;
- „*Ja tylko będę się w nindzago umie bawić*”;

b) błędy fleksyjne – błędna odmiana wyrazów:

- „*Ja umie to mówić*”;
- „*Ja mam teraz inną ducha*”;
- „*My mamy sto miliony nindzago*”;
- „*Chcę robić dąba*”;

- „*Tak, śnieg, bo za dużo na samochody i za dużo trochę na chodniku i na placu zabaw*”;
- „*Tseba tam dziurę żeby zakopać i tam kilka milisiali i ja chciałem jedno piętro i wieze. I zrobiłem nawet flagę i wysłem z Antkiem i tatą i ja*”;
- „*Ja tylko będę się w nindzago umie bawić*”;
- c) błędy leksykalne – najczęściej słowotwórcze, obecne neologizmy:
 - „*Weźmniemy instrukcję*”;
 - „*Kukulydzianowe i czekoladowe, ale ja akurat dostałem kukurydzianowe, bo te są moje ulubione*”;
 - „*Nindza walczą z wenzonami i jesse pozeracami*”;
 - „*I ludzi tsymałem*”;
 - „*Zjadł coś piecącego*”;
 - „*Odcepiac*” (odczepiacz);
 - „*Bo coś się jej zdazywa*”;
- d) błędy gramatyczne – najczęściej dotyczyły błędnej odmiany przez przypadki lub użycia nieprawidłowej części mowy:
 - „*Nindza z nim walczą i go cały czas pokonują*” – dobór zaimka w niepoprawnej osobie;
 - „*Jeden pasek i jeden wielki. A w nocy tatuś mi kupił zestaw literek*” – rozpoczynanie zdania od „A”;
 - „*Bo ten dużo miejsca do biegania*” – niepoprawny zaimek wskazujący;
 - „*Dwa perły*” – nieprawidłowa odmiana przez przypadki;
 - „*Duchy się wchodzi do pokoju*” – dodano „się”;
 - „*A potem wyleciali*” – niewłaściwa odmiana;
 - „*Jestem w kaze*” – niewłaściwy przyimek;
 - Na pytanie „*Co wybierze Krzys do zabawy?*” – „*Pilką*” – błędna odmiana przez przypadki;
 - „*Jakoś nie mogę powstrzymać, że mam łowcę smoków*” – brak „się”;
 - „*Sam tu psystem*” – błędna odmiana;
 - „*Bo ktoś mu nicego nie pozwala*” – błąd gramatyczny – błędna odmiana;
- e) Błędy logiczne – najczęściej skróty i przeskoki myślowe:
 - „*Tak, śnieg, bo za dużo na samochody i za dużo trochę na chodniku i na placu zabaw*”;

- „*Tseba tam dziurę zeby zakopać i tam kilka milisiali i ja chciałem jedno piętro i wieze. I zrobiłem nawet flagę i wysłem z Antkiem i tatą i ja*”;

f) Błędy stylistyczne:

- „*Bo ja dałem nogę i Antek się razem ze mną i na trawę*”.

Jak można zaobserwować, chłopiec popełnia głównie błędy gramatyczne, fleksyjne, składniowe, leksykalne. Mniej jest błędów logicznych i stylistycznych. W jego mowie obecne są także neologizmy. Ignacy sporadycznie używał zapożyczeń z języka angielskiego. Jego wypowiedzi w dużej mierze miały charakter emocjonalny. Występuje u niego seplenienie interdentalne.

2. Antoni

Antoni (6 l.) jest przedszkolakiem, u którego zdiagnozowano SORM. W PTL uzyskał ogólny wynik niski. W podteście „Rozumienie zdań” wykonał prawidłowo cztery z sześciu zadań. W podteście „Słownik” prawidłowo nazwał wszystkie kolory kredek, ale wymienił tylko dwa zwierzęcia (piesek, kotek) oraz dwie rośliny (róża, pokrzywa). W podteście „Gramatyka” nie ułożył ani jednego zdania. W podteście „Wymowa” nie wymówił prawidłowo sylaby „ra” oraz „la” oraz nie zrealizował prawidłowo żadnego ciągu fonicznego.

Antoni uzyskał w TRZ 19 na 20 możliwych punktów, a w TPP – 45 na 50 możliwych punktów, co świadczy o dobrym rozumieniu zdań.

Próbki mowy Antoniego zbierane były w trakcie jego swobodnej aktywności w przedszkolu oraz gabinecie logopedycznym. Antoni chętnie uczestniczył w zabawach konwersacyjnych, których celem było pogłębienie relacji między dzieckiem a terapeutą, których wkład komunikacyjny był wyrównany. Wykorzystano także wspomniane próby eksperymentalne Ewy Czapplewskiej. Dzięki takiej procedurze powstała próbka mowy składająca się z 4455 słów pochodzących z dialogów (81,1%) oraz monologów (18,9%). Na jej podstawie dokonano analizy części mowy użytych przez chłopca.

Tabela 7. Analiza części mowy – Antoni.

Część mowy	Ilość słów	%
Rzeczownik	979	22,0%
Czasownik	983	22,1%
Przymiotnik	280	6,3%
Przysłówek	229	5,1%
Zaimek	707	15,9%
Przyimek	218	4,9%
Partykuła	298	6,7%
Liczebnik	215	4,8%
Wykrzyknik	18	0,4%
Spójnik	528	11,9%

Źródło: opracowanie własne.

Rozkład części mowy jest podobny u Antoniego i Ignacego, mimo różnicy wiekowej. Dominują rzeczowniki, czasowniki, zaimki i spójniki, a niewiele jest przymiotników i przysłówków (11,4 %). Podobne analogie między rozwojem językowym chłopców zachodzą w zakresie struktury wypowiedzi, w której zdecydowanie dominują równoważniki zdań i zdania pojedyncze (84,7 %), a nieliczne są zdania złożone.

Tabela 8. Rodzaje wypowiedzeń

Wypowiedzenie	Liczba	%
Równoważniki zdań	259	29,0%
Zdania pojedyncze	497	55,7%
Zdania współrzędnie złożone	85	9,5%
Zdania podrzędnie złożone	52	5,8%

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak Ignacy, także starszy od niego Antoni popełniał często błędy językowe. Oto one:

a) błędy składniowe:

- „A powiedział zupka gotowa, a Zejna tak”;
- „Szybko, bo to jest podpajone, jak to Kaj”;
- „Moc złota ziemi, a inne, a ta dziewczyna to jest Nija, która ma moc wody”;
- „Jest cały biały i jest jobotem”;
- „Bo to nie są aż takie stjaszące”;
- „Uważaj, bo zajaz w domu misteja i Cię potnie”;
- „Strzeżać na tysiączkę”;
- „Tejaz musimy jeszcze tajczę objonną, a może głązy”;
- „Jatajoncy, bo nie musi być jakiś odrzutowy, oczywiście, że musi mieć jakieś kajne odrzuty jakietowe i spokojnie siedzi, siedzi, siedzi, siedzi, aż czeka i zjobi tą zupę, bo to jego zadanie, aaaaa ten wogle nienawidzi tego gajmadoja”;
- „Tak się się zdenejwował, a Zejn podczas tego gajmadoda jazem z jego odrzutami”;
- „Ja taki sam mam w domu miód”;
- „A czaszkoksiężnik jozbil ścianę ze złości, a wtedy nindza byji w więzieniu, a ziejone i gjanatowestwojki pjacowały dja czaskoksiężnika”;
- „A my takiego smoka mamy, co go tu trzeba pokojojować”;
- „A tata ma urodziny po świętym Mikołaju dwa dni”;
- „Jeszcze tego nie mamy, aje tego i tego już mamy”;
- „Choć się rzuciłem na tą piłkę, ale nie złapałem, bo pode mną przejechała”;
- „Aje są kjopeczki i krzyżyki są”;
- „A patrz, a kejda jest zadowojona, tylko, bo gajmajo nie daje jej więcej, żeby się powiększyć”;
- „A ich szefem to był Samukaj”;
- „A gajmadoj znowu sobie chodzi, chodzi, chodzi i chodzi tak chodzi sobie po dachu i chodzi, a Kaj się spaji i poczeka na kojajnego minikumpla, który zajaz ukjadnie złoto”;
- „Bo w przedszkoju nie wojno przecież”;
- „Ktoś chce się z tatą bawić”;
- „Że mnie ciąggje zaczepia, a ja się bawię”;
- „Aje to nie tyjko w gazetce można dostać, tyjko w innym”;
- „Ja chcę zbudować luk tyjko”;
- „A wszystkie smoki odjechały, które były”;

- „Zbudowaliśmy z naszych klocków smoka takiego dużego”;
- „Bo nie zdążył wyjść z świątyni i się stał duchem”;
- „A gdy się djugi jaz przewjóciliśmy, to to zjechał z gójk i się potujjaliśmy z gójk na tjawę”;
- „To jest mogę zbudować mój nowy pojazd”;
- b) błędy fleksyjne:
 - „Taką czajną zbjoję, któja się doczepywała do jego...”;
 - „Przesadzaj z tym pajiwem” – chłopcu chodziło o słowo „przesadzasz”;
 - „Ja nie pamiętam, jak on się nazywaj, jest jego stajym kojegą, ale już zapomniałem”;
 - „A Skaj piejwsze był zwykłym wojownikiem”;
 - „Dwa minuty”;
 - „Węże się przestjaszyji”;
 - „Bardziej słodszy”;
 - „Wszystkie kosmity”;
 - „I teraz jeden węż...”;
 - „Dużo godzinów”;
 - „Mam już kijku węży”;
 - „To oznacza, że jest janka” – chłopcu chodziło o słowo ranek;
 - „Dwa ósemki”;
- c) błędy leksykalne:
 - „A tutaj są kształtowe, a tutaj są cyfrowe”;
 - „Nie ma zastjugiwanego czajnego”;
- d) błędy gramatyczne:
 - „Bawilem się pojicję”;
 - „Pani i chłopczyka”;
 - „Szynka, kielbaskę i pieczajki”;
 - „Zjobił miskę z składnikami”;
 - „Pojeździł na jowerze”;
 - „Aje wpiejw zaatakowały duchy”;
 - „Czego tejaz mi się nie udaje”;
 - „Omineleś go”;
- e) błędy logiczne:

- „*A ja jubię, a ja umiem jobić poćwójną gwiazdę*”;
- f) błędy stylistyczne:
 - „*Chłopaki się zbyt bajdzo pobudzili*”;
 - „*I się jozbił i się wkurzył*”;
 - „*No przecież z jóżnymi wajczą*”;
 - „*Tyjko, że ona miała bajdziej inny kojój*”;
 - „*A ja złotego mam takiego judzika*”;
 - „*Wajnął w czachę*”;
 - „*Będę lazić po dziujach*”.

W wypowiedziach Antoniego występują błędy składniowe, stylistyczne i fleksyjne; sporo neologizmów (np. zombiaczek, dżaneto, gajmajoja) oraz powtarzanie wyrazów, gdy usiłuje zbudować dłuższą wypowiedź.

Podsumowując te dwa przypadki z diagnozą SORM, należy podkreślić, że chłopcy w wieku 4 oraz 6 lat nie mieli trudności ze zrozumieniem wypowiedzi. Podobnie występujące u nich seplenienie i brak realizacji głosek l. r nie stanowiło przeszkody w komunikacji. Rzeczywistym problemem był ubogi zakres słownictwa oraz trudności w budowaniu poprawnych zdań. W słowniku brakowało przede wszystkim przymiotników oraz przysłówków, a konstrukcja składniowa rzadko wykraczała poza schemat zdania prostego rozwiniętego. Jednocześnie występowały liczne błędy językowe.

Rozdział VII. Dyskusja

Polskie SORM / SLI / DLD jest mało poznane, gdyż przeprowadzono na nim mało badań, które zostały wcześniej omówione. Utrudnia to odniesienie wyników badań własnych do analogicznych, gdyż takich nie prowadzono. Natomiast porównywania ich z wynikami badań anglosaskich, które dominują, nie jest metodologicznie uprawnione¹⁶¹ (Smoczyńska, 2012).

Istotą SORM / SLI / DLD jest zaburzenie procesu mówienia, a nie rozumienia. Badania przeprowadzone w ramach niniejszej rozprawy wykazały, że poziom odbioru zdań jest na podobnym poziomie u dzieci z SORM oraz dzieci z PRM. Podobne wyniki uzyskała Czaplewska (2015), która wykazała ponadto, że umiejętności receptywne tych dzieci zwiększają się z wiekiem. Nie oznacza to, że opóźnionemu rozwojowi mowy nie towarzyszą zaburzenia rozumienia, ale występują one razem z poważnymi deficytami rozwojowymi, takimi jak spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualna, afazja rozwojowa, niedosłuch lub głuchowa (Tarkowski, Hołówko-Rusin, Wójcik, 2022). Dobry poziom rozumienia stanowi dowód prawidłowego rozwoju umysłowego dzieci z SORM.

Wielokrotnie wykazywano (Leonard, 2006; Skoczek, 2012), że w SORM występują często trudności artykulacyjne. Powyższe badania potwierdzają tę tendencję, a ponadto wykazały, że rodzaj błędów wymowy jest podobny w grupie podstawowej i kontrolnej. Badanym dzieciom większe trudności sprawiło powtarzanie ciągów fonicznych niż powtarzanie pojedynczych sylab oraz nazywanie obrazków. U podłoża tych zaburzeń leżą dysfunkcje kinestetyczne sprawiające, że dziecko potrafi powtórzyć poprawnie sylabę, a nie umie jej wymówić w zestawie głosek opozycyjnych.

W literaturze anglosaskiej (Leonard, 2006) sygnalizowano ograniczenia ilościowe i jakościowe słownictwa dzieci z SORM / SLI / DLD. Pisano, że zawiera ono minimalną liczbę słów reprezentujących wybrane pola semantyczne. Taki słownik jest charakterystyczny dla kodu ograniczonego (Bernstein, 2004), który jest wystarczający dla komunikacji potocznej, ale niedopowiedni dla edukacji. Tę charakterystykę potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych w ramach niniejszej rozprawy. Dzieci z SORM podały zdecydowanie mniejszą ilość nazw roślin oraz zwierząt niż dzieci z PRM. Ponadto

¹⁶¹ Smoczyńska M., *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich*, [W:] Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M. (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa 2012.

dzieci te różniły się pod względem płynności słownej. U dzieci z SORM występowało wiele pauz między wymienianymi słowami, które były krótsze i było ich mniej u dzieci z NRM. Ponadto, te pierwsze podawały najczęściej popularne nazwy zwierząt i roślin, podczas gdy dzieci z PRM wymieniały nieraz nazwy rzadkie lub oryginalne.

Największe trudności sprawia dzieciom z SORM / SLI / DLD gramatyka (Leonard, 2006; Krasowicz-Kupis, 2004; Pąchalska i wsp. 2007; Skoczek, 2012, Smoczyńska, 2012), która jest mało poznana. Wprawdzie Czaplewska (2015) wykorzystwała w swoich badaniach PTL, ale nie przedstawiała uzyskanych w nim wyników. Przedstawione one zostały dopiero w niniejszej rozprawie. Okazuje się, że dzieci z SORM zbudowały prawie 40 % mniej zdań niż dzieci z PRM. Dużo łatwiejszym zadaniem było budowanie wypowiedzi z jednym niż z trzema wyrazami bodźcowymi. Wyraźnie przeważały konstrukcje proste (równoważniki zdań i zdania proste) charakterystyczne dla kodu ograniczonego (Bernstein). Błędy językowe świadczące o dysgramatyzmie wystąpiły w obu badanych grupach, ale u dzieci z SORM było ich zdecydowanie więcej. Raził schematyzm ich wypowiedzi świadczący o niskich umiejętnościach gramatycznych.

Przedstawione wyżej wnioski z badań ilościowych znalazły potwierdzenie w przedstawionych studiach przypadków. Mimo, że różnica wiekowa między badanymi chłopcami wynosiła 2 lata (4–6 lat), to tendencje w rozwoju językowym były podobne. Występujące u nich wada wymowy nie stanowiły przeszkody komunikacyjnej. Rzeczywistym problemem był ubogi zakres słownictwa oraz trudności w budowaniu poprawnych zdań. W słowniku brakowało przede wszystkim przymiotników oraz przysłówków, a konstrukcja składniowa rzadko wykraczała poza schemat zdania prostego rozwiniętego. Jednocześnie występowały w obu przypadkach liczne błędy językowe. Wprawdzie nie prowadzono badań podłużnych, ale to porównanie skłania do przypuszczenia, że z prostego opóźnionego rozwoju mowy się najczęściej nie wyrasta, lecz się w nie wrasta (Smoczyńska, 2012).

Podsumowując dyskusję należy podkreślić, że w SORM / SLI / DLD pierszoplanowe są zaburzenia rozwoju słownika i gramatyki, a drugoplanowe wady wymowy. Natomiast poziom rozumienia odpowiada normom wiekowym. Wspomniane dzieci ze względu na niedorozwój słownika oraz gramatyki reprezentują kod ograniczony lub typ języka mówionego potocznego, który jest wystarczający do posługiwania się nim w relacjach rodzinnych, ale niewystarczający do osiągnięcia celów edukacyjnych i społecznych, wymagających stosowania kodu rozwiniętego. Innymi słowy, dzieci z SORM/ SLI / DLD trudno zaliczyć do grupy „dzieci

złotoustych”. Istnieje uzasadniona obawa, że ich problemy językowe będą pogłębiały się z wiekiem, jeśli nie zostaną wsparte odpowiednią stymulacją i terapią.

Wnioski praktyczne

Wnioski płynące z niniejszej rozprawy dotyczą zarówno diagnozy jak i stymulacji oraz terapii. Dla praktyki podstawowe znaczenie ma zrozumienie istoty SORM / SLI / DLD. Niezależnie od sporów terminologicznych, mających znaczenie jedynie akademickie, natura tego rodzaju zaburzenia jest ciągle taka sama - ograniczenia w zakresie słownika i gramatyki, na których należy się skoncentrować. Niestety praktyka dowodzi, że najczęściej skupiamy się na zaburzeniach wymowy, które są bardziej widoczne i łatwiejsze do korekty. Ponadto należy poważnie potraktować fakt, że dziecko z SORM / SLI / DLD ma pewien potencjał językowy wynikający z normalnego rozwoju umysłowego, którego przejawem jest dobre rozumienie. Niestety często ten potencjał jest niedoceniany przez terapeutów wolących pracować z dziećmi z poważniejszymi dysfunkcjami rozwoju o gorszym rokowaniu. Z niezrozumiałych względów dzieci z SORM / SLI / DLD nie budzą szerszego zainteresowania logopedów i psychologów, a powinny.

Diagnoza dziecka podejrzanego o SORM / SLI / DLD powinna być skupiona na ocenie języka i komunikacji, a nie wymowy. To wymaga poszerzenia warsztatu diagnostycznego, w którym – poza wywiadem i analizą próbek mowy – nie może zabraknąć wystandaryzowanych i znormalizowanych testów językowych. Niestety tylko 15 % logopedów z nich korzysta ze względu na brak standardów w zakresie postępowania diagnostycznego, o czym pisał Tarkowski w artykule „Logopeda w roli diagnosty”. Największym błędem jest przystępowanie do terapii dziecka z SORM / SLI / DLD bez wnikliwej diagnozy rozwoju słownika, gramatyki i komunikacji lub ograniczenia jej do oceny sprawności artykulacyjnej. Niestety takie stereotypowe podejście nadal przeważa w praktyce.

Mamy stosunkowo mało metod stymulacji i terapii dostosowanych do specyficznych potrzeb dzieci z SORM / SLI / DLD. Niestety w praktyce korzysta się z propozycji niedostosowanych do tych potrzeb, gdyż są one po prostu za łatwe. Zapomina się bowiem, że dzieci z SORM mają normę intelektualną i proponuje się im zadania odpowiednie dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Tego rodzaju błąd popełniają często terapeuci pracujący na co dzień z tymi drugimi dziećmi. Takie postępowanie obniża motywację do terapii i czyni ją mało efektywną.

Przeprowadzone w ramach niniejszej rozprawy badania stanowią podstawę nowatorskiej metody ZAMPEKT. Jest ona opracowywana pod kierunkiem Tarkowskiego przez zespół praktyków (logopedów i psychologów), którego członkiem jest pisząca te słowa. Nazwa metody w wyniku złożenia pierwszych liter imion autorów (Z – Zbigniew, A – Agnieszka, M – Monika, P – Paweł, E – Edyta, K – Katarzyna, T - Teresa).

Metoda ZAMPEKT jest psychologopedyczna, gdyż łączy podejście logopedyczne i psychologiczne. Jest ona przeznaczona dla dzieci opóźnionych w rozwoju mowy w normie intelektualnej, z diagnozą SORM / SLI / DLD. Niektóre elementy metody ZAMPEKT można wykorzystywać w terapii dzieci ze spektrum autyzmu, niedosłyszących lub głuchych, z mózgowym porażeniem dziecięcym, pod warunkiem, że są w normie intelektualnej.

Metoda ZAMPEKT jest nastawiona na rozwiązywanie problemów dziecka i jego otoczenia społecznego. Sam SORM/ SLI / DLD nie stanowi bowiem problemu. Staje się nim, kiedy zaburzenie rozwoju językowego stanowi przeszkodę w realizacji celów edukacyjnych, komunikacyjnych, społecznych i innych. U podstaw metody ZAMPEKT leży założenie, że w ujęciu systemowym struktura SORM / SLI / DLD składa się z czynników lingwistycznych, biologicznych, psychologicznych i społecznych oraz relacji między nimi. Aby ją zrozumieć należy nie tylko poznać te czynniki, ale również wniknąć w ich powiązania, np. między wiekiem, pamięcią, zasobem słów a konwersacją. W metodzie ZAMPEKT duże znaczenie przypisuje się diagnozie, która ukierunkowuje stymulację i terapię oraz pozwala ocenić ich efektywność.

Metoda ZAMPEKT kładzie nacisk na ocenę i rozwijanie wybranych czynników, mających istotny wpływ na rozwój językowy dziecka. Zalicza się do nich:

- składnię, gramatykę, świadomość językową, rozumienie (czynniki lingwistyczne);
- potrzebę mówienia, uwagę i pamięć słuchową, myślenie werbalne, ekspresję emocji (czynniki psychologiczne);
- konwersację, akty mowy, relacje społeczne (czynniki społeczne);
- wiek, płeć, dziedziczność (czynniki biologiczne).

W metodzie ZAMPEKT celowo zrezygnowano ze stymulacji lub korekcji wymowy, mimo że wiele dzieci z SORM/ SLI / DLD ma trudności fonologiczne. Mają one jednak znaczenie drugorzędne, a istnieje uzasadniona obawa, że zostaną potraktowane jako pierwszorzędne. Zaczynamy od rozwijania rozumienia, słownictwa,

gramatyki, a nie od wywoływania głosek. Na to przyjdzie czas, gdy dziecko opanuje podstawy języka. Ponadto propozycji kształtowania poprawnej wymowy jest dużo i nie ma potrzeby ich powielania.

Przygotowywany do druku podręcznik do metody ZAMPEKT składa się z następujących rozdziałów:

1. Fundamenty metody ZAMPEKT.
2. Diagnoza dla celów terapii.
3. Planowanie w metodzie ZAMPEKT.
4. Tworzenie relacji terapeutycznej.
5. Praca z rodziną.
6. Rozwijanie procesów poznawczych: uwagi, pamięci, myślenia
7. Rozwijanie słownika.
8. Rozwijanie składni.
9. Rozwijanie świadomości językowej.
10. Rozwijanie ekspresji słownej.
11. Rozwijanie konwersacji.
12. Ocena efektywności stymulacji.

W rozdziałach nastawionych na stymulację jest część diagnostyczna oraz terapeutyczna. Dużą wagę przypisuje się kształtowaniu motywacji do stymulacji i terapii, która jest podstawowym czynnikiem ich efektywności.

BIBLIOGRAFIA

1. Baumgartner B., *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Gdańsk 2008.
2. Bednarska N. (red.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka*, Warszawa 2020.
3. Berko Gleason J., Bernstein Rather N., *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2004.
4. Błasiak-Tytuła M., Korendo M., Siudak A., *Rozumienie – diagnoza i terapia*, [W:] *Nowa Logopedia*, T. 6, Kraków 2015.
5. Bokus B., *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław 1984.
6. Bokus B., Shugar G.W. (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2004.
7. Bokus B., *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991.
8. Bokus B., Haman M. (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1992.
9. Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982.
10. Cieszyńska-Rożek J., *Test psychologiczny w diagnozie wczesnych objawów zaburzeń rozwoju mowy*. [W:] Kurowska M., Zasadka J. (red.) *Język i komunikacja: perspektywa lingwistyczna i logopedyczna*, Warszawa 2017.
11. Czaplewska E., *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI*, Gdańsk 2016.
12. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fifth edition) – DSM-V*, 2013, American Psychiatric Association, Waszyngton.
13. Emiluta-Rożya D., *Opóźniony rozwój mowy a opóźnienie rozwoju mowy*, „Poradnik Językowy”, 2007, nr 8.
14. Gałkowski T., Tarkowski Z., Zalewski T., *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Lublin 1993.
15. Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom I. Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Opole 2003.
16. Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2003.

17. Gałkowski T., Szelań E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005.
18. Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2019.
19. Grabias S., Kurkowski M., (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, Lublin 2014 .
20. Grabias S., *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, Lublin 2001.
21. Grzegorzczkova R., *Problem uniwersaliów, genezy i rozwoju języka*, [W:] *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ POLONAISE DE LINGUISTIQUE*, fasc. LX, 2004.
22. Grzegorzczkova R., *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007.
23. Haman E., Łuniewska M., Maryniak A., Wodniecka Z., *Specyficzne zaburzenie językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje* [W:] Czaplewska E. (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk 2018.
24. Jasiński T., *Dziecko nie mówi... Badania przymierza rodzinnego w triadzie matka, ojciec, dziecko*, Warszawa 2004.
25. Jastrzębowska G., *Istota i klasyfikacja opóźnień rozwoju mowy*, „Audiofonologia”, 1997, tom X, s. 69 - 81.
26. Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju języka a ryzyko dysleksji rozwojowej*, „Logopedia Silesiana” 2013, nr 2, s. 51 – 59.
27. Jastrzębowska G., Jastrzębowska-Tyczkowska A., Woś A., Stanek K., *Przebieg rozwoju mowy u dzieci z SLI-PE i LB – analiza porównawcza*, [W:] „Logopedia”, 2017, nr 46, s. 53 - 72.
28. Jastrzębowska G., *SLI – ujęcia teoretyczne, historia i kierunki badań* [W:] Jastrzębowska G., Góral-Półrola J., Kozołub A., *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka in honorem Maria Pąchalska*, Opole 2017.
29. Jastrzębowska G., *SLI – specyficzne upośledzenie rozwoju języka* [W:] Tarkowski Z., Jastrzębowska G. (red.), *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność – Komunikowanie – Diagnostyka – Terapia*, Lublin 2002.
30. Jastrzębowska G., *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*, [W:] „Logopedia”, 2019, nr 48, s. 27 - 45.
31. Jauer – Niworowska O., Więcek-Poborczyk I., *Kompetencja kumunikacyjna dzieci z opóźnionym rozwojem mowy a terapia logopedyczna*, [W:] Porayski-Pomsta J. (red.), *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, Warszawa 2008.

32. Kackieło-Tomkiewicz J., Boćkowski L., *Trudności diagnostyczne w rozpoznaniu specyficznego zaburzenia językowego–SLI*, [W:] „Neurologia Dziecięca”, 2018, nr 54.
33. Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.
34. Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.
35. Kaczorowska-Bray K., Milewski S., *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk 2016.
36. Kielar-Turska M., Milewski S., *Język w biegu życia*, Gdańsk 2019.
37. Kielar-Turska M., *Mowa dziecka: słowo i tekst*, Kraków 1989.
38. Kielar-Turska M., *Proces diagnozowania logopedycznego z punktu widzenia psychologii i psycholingwistyki rozwojowej*, [W:] Śniatkowski S., Emiluta-Roza D., *Ocena rozwoju językowego na etapie wczesnej edukacji*, Warszawa 2018.
39. Kielar – Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [W:] Czaplewska E., Milewski S., *Diagnoza logopedyczna*, Sopot 2012.
40. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD–10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków – Warszawa 1998, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
41. Kochańska M., *Funkcjonowanie poznawcze dzieci i młodzieży z zaburzeniem rozwoju językowego*, [W:] „Psychologia Wychowawcza”, 2021, nr 62.
42. Kochańska M., *Problemy związane z diagnozowaniem zaburzeń rozwoju językowego i ich konsekwencje dla edukacji*, [W:] „Psychologia Wychowawcza”, 2017, nr 53.
43. Kochańska M., Maryniak A., Haman E., Smoczyńska M., *SLI – Specyficzne Zaburzenia Językowe: Podstawowe Informacje Dla Rodziców i Nauczycieli*, Warszawa 2014.
44. Krasowicz-Kupis G., *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*, Gdańsk 2012.
45. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka: teoria i praktyka*, Lublin 2004.
46. Krasowicz-Kupis G., *Zaburzenia mowy i komunikacji*, [W:] Grzegorzewska I., Cierpiątkowska L., Borkowska A., (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Warszawa 2020.

47. Kuć J., *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy*, [W:] „Prace Językoznawcze”, 2019, XXI/4.
48. Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987.
49. Kurcz I., *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa 1976.
50. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.
51. Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2006.
52. Kuros-Kowalska K., *Opóźniony rozwój mowy a nowe technologie. Doniesienie z badań.*, [W:] „Logopaedica Lodziensa”, 2021, nr 5, s. 105 – 122.
53. Lachur Cz., *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole 2004.
54. Leonard L.B., *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006.
55. Lubaś W., *Studia socjolingwistyczne*, Opole 2013.
56. Łuniewska M., *Rozmiar i organizacja słownika umysłowego u dzieci o typowym rozwoju językowym i dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia językowego SLI*, Warszawa 2018.
57. Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
58. *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD–10*, wydanie 2008.
59. Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 2004.
60. Nowakowska-Kempna I., *Studia z logopedii i neurologopedii*, Kraków 2012.
61. Nowakowska-Kempna I. (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, Kraków 2012.
62. Pąchalska M., Jastrzębowska G., Lipowska M., Pufal A., *Specific language developmen impairments; neuropsychological and neurolinguistic aspects*, [W:] “Acta Neuropsychologica”, 2007, vol. 5, nr. 3.
63. Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2012.
64. Piaget J., *Sąd i rozumowanie u dziecka*, Lwów, Warszawa 1939.
65. Pluta-Wojciechowska D., Sambor B., (red.), *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*, Gdańsk 2017.
66. Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia.*, Warszawa 2015.
67. Przesmycka-Kamińska J., Zalewska M., *Opóźnienie rozwoju mowy – ujęcie interdyscyplinarne*, [W:] Przybysz-Piwko M., (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, Warszawa 2002.
68. Pruszewicz A., *Foniatrya kliniczna*, Warszawa 1992.

69. Ramus F., Mehler J., (1999), *Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis*, [W:] "Journal of the Acoustical Society of America", 105: 512 – 521.
70. Rokita-Jaśkow J., *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*, Kraków 2010.
71. Shugar G.W., Bokus B., *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław 1998.
72. Skoczek A., *Kompleksowa diagnoza SLI podstawą skutecznej terapii*, [W:] „Forum Logopedy”, 2018, nr 25.
73. Skoczek A., *Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej a niewykształcenie kompetencji językowej u dzieci z SLI*, [W:] Michalik M. (red.), *Nowa Logopedia*, T.3, Kraków 2012.
74. Skoczek A., *Stymulacja rozwoju mowy i myślenia u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego*, [W:] Michalik M. (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków 2011.
75. Słodownik-Rycaj E., *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa 1998.
76. Słodownik-Rycaj E., *Wspomaganie dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego*, [W:] „Pedagogika. Zeszyty Naukowe”, 2014, nr 1, s. 51 – 62.
77. Smoczyńska M., *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji: SŁOWA I GESTY (IRMIK SIG)*, Warszawa 2015.
78. Smoczyńska M., *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych dzieci polskich*, [W:] Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M. (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa 2012.
79. Smoczyńska M., *Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego i dysleksja jako możliwe długofalowe konsekwencje opóźnionego rozwoju mowy: III etap badań podłużnych dzieci w wieku od 8 do 10 lat (Raport KBN N106 223538)*, Warszawa 2016.
80. Smoczyńska M., *Test Rozwoju Językowego (TRJ) jako psychometryczne narzędzie diagnozy zaburzeń rozwoju językowego u dzieci polskojęzycznych*, [W:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2020, T. XXXIX, s. 133 – 152.
81. Smoczyńska M., *Wczesne interwencje u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [W:] Mierzejewska H., Przybysz-Piwko M., (red.), *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazje i zaburzenia mowy*, Warszawa 2000.

82. Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955.
83. Spionek H. *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981.
84. Szuman S., *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa 1968.
85. Szumska J. (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci*, Warszawa 1982.
86. Tarkowski Z., *Dziecko nie mówi. Dlaczego? Czy i kiedy zacznie?*, Gdańsk 2018.
87. Tarkowski Z., *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*, Gdańsk 2015.
88. Tarkowski Z. (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.
89. Tarkowski Z., Hołowko-Rusin S., Wójcik M., *Rozumienie zdań przez dzieci opóźnione w rozwoju mowy*, [W:] Pisula E., Błeszyński J., Podgórska-Jachnik D., *Poszukiwanie dróg zagubionych w rzeczywistości. Księga pamięci poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Gałkowskiemu*, Warszawa 2022.
90. Tarkowski Z., Wójcik M., *Opóźniony rozwój mowy a adaptacja do środowiska przedszkolnego*, w druku.
91. Tarkowski Z., Wójcik M., Lech M., *Spektrum autyzmu a afazja rozwojowa. Porównanie rozwoju języka*, „Logopaedica Lodziensia, 2022, nr 6, s. 265 - 275.
92. Tarkowski Z., *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno-stymulacyjny*, Lublin 1999.
93. Tarkowski Z., *Stare i nowe testy rozwoju językowego*, [W:] „Forum Logopedy”, 2016, nr 11.
94. Tomasello M., *Dlaczego współpracujemy*, Kraków 2016.
95. Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków 2015.
96. Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1995.
97. World Health Organization, 2018, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th Revision)*. Retrieved from <https://icd.who.int/en/>.
98. Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.
99. Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa 1992.
100. Zalewska M., *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychologiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa 1998.
101. Zarębina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965.

102. Zurer-Pearson B., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań 2013.

SPIS TABEL W TEKŚCIE

- Tabela 1. Zaburzenie a zakłócenie mowy.
- Tabela 2. Klasyfikacje: ICD–11 i DSM–V.
- Tabela 3. Charakterystyka badanych.
- Tabela 4. Wyniki testów w grupie podstawowej i kontrolnej.
- Tabela 5. Analiza części mowy – Ignacy.
- Tabela 6. Rodzaje wypowiedzeń – Ignacy.
- Tabela 7. Analiza części mowy – Antoni.
- Tabela 8. Rodzaje wypowiedzeń – Antoni.

SPIS TABEL W ANEKSIE

- Tabela 1. Analiza statystyczna.
- Tabela 2. Rozumienie zdań (PTL).
- Tabela 3. Test Lee.
- Tabela 4. Test Boehm.
- Tabela 5. Nazywanie kolorów (PTL).
- Tabela 6. Grupa podstawowa – lista frekwencyjna – zwierzęta.
- Tabela 7. Grupa kontrolna – lista frekwencyjna – zwierzęta.
- Tabela 8. Grupa podstawowa – lista frekwencyjna – rośliny.
- Tabela 9. Grupa kontrolna – lista frekwencyjna – rośliny.
- Tabela 10. Powtarzanie sylab.
- Tabela 11. Nazywanie rysunków.

SPIS WYKRESÓW

- Wykres 1. Podział systemu językowego.

ANEKS

Tabela 1. Analiza statystyczna.

Test/Podtest	Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	T	Poziom istotności
PTL - całość	Grupa badawcza	44	45,52	9,699	1,462	-6,306	0,000
	Grupa kontrolna	44	58,91	10,209	1,539		
PTL - rozumienie	Grupa badawcza	44	3,86	1,608	0,242	-2,443	0,017
	Grupa kontrolna	44	4,64	1,348	0,203		
PTL - Słownik	Grupa badawcza	44	16,00	5,261	0,793	-5,422	0,000
	Grupa kontrolna	44	22,66	6,221	0,938		
PTL - Gramatyka	Grupa badawcza	44	1,75	2,047	0,309	-4,218	0,000
	Grupa kontrolna	44	3,64	2,147	0,324		
PTL - Wymowa	Grupa badawcza	44	23,34	4,817	0,726	-4,496	0,000
	Grupa kontrolna	44	27,93	4,761	0,718		
Test Lee	Grupa badawcza	44	15,59	2,936	0,443	-0,613	0,542
	Grupa kontrolna	44	15,93	2,235	0,337		
Test Boehm	Grupa badawcza	44	37,68	8,823	1,330	-1,429	0,157
	Grupa kontrolna	44	40,07	6,694	1,009		

Rozumienie

Tabela 2. Rozumienie zdań (PTL).

Lp.	Zdanie	Grupa badawcza		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)	Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)
1.	Pies stoi za kotem	32 (72,7%)	12 (27,3%)	37 (84,1%)	7 (15,9%)
2.	Kot został uderzony przez psa	32 (72,7%)	12 (27,3%)	36 (81,8%)	8 (18,2%)
3.	Kot leży po lewej stronie psa	17 (38,6%)	27 (61,4%)	26 (59,1%)	18 (40,9%)
4.	Położ kredkę między psem a kotem	29 (65,9%)	15 (34,1%)	36 (81,8%)	8 (18,2%)
5.	Pies przybiegł do kota, a ten przewrócił się	27 (61,4%)	17 (38,6%)	30 (68,2%)	14 (31,8%)
6.	Pies chce przeskoczyć przez kota	32 (72,7%)	12 (27,3%)	39 (88,6%)	5 (11,4%)

Tabela 3. Test Lee.

Lp.	Zdanie	Grupa badawcza		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)	Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)
1.	Kot jest za krzesłem	37 (84,1%)	7 (15,9%)	37 (84,1%)	7 (15,9%)
2.	Chłopiec wchodzi po schodach	36 (81,8%)	8 (18,2%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
3.	Kot leży na szafie	37 (84,1%)	7 (15,9%)	35 (79,5%)	9 (20,5%)
4.	Chłopiec stoi	43 (97,7%)	1 (2,3%)	44 (100,0%)	0 (0,0%)
5.	Jelenie biegają	35 (79,5%)	9 (20,5%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
6.	Kot patrzy na chłopca	20 (45,5%)	24 (54,5%)	27 (61,4%)	17 (38,6%)
7.	Chłopiec widzi się w lustrze	44 (100,0%)	0 (0,0%)	43 (97,7%)	1 (2,3%)
8.	Mleko wylewa się	32 (72,7%)	12 (27,3%)	30 (68,2%)	14 (31,8%)
9.	Pociąg uderzył w samochód	24 (54,5%)	20 (45,5%)	28 (63,6%)	16 (36,4%)
10.	Dziewczynka i chłopiec prowadzą psa	37 (84,1%)	7 (15,9%)	39 (88,6%)	5 (11,4%)
11.	Pani trzyma kota	40 (90,9%)	4 (9,1%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
12.	Dziewczynka sięga po szklankę	29 (65,9%)	15 (34,1%)	36 (81,8%)	8 (18,2%)
13.	Pani wita pana	44 (100,0%)	0 (0,0%)	43 (97,7%)	1 (2,3%)
14.	Pies znajduje się w pudełku	38 (86,4%)	6 (13,6%)	34 (77,3%)	10 (22,7%)

15.	Chłopcy piszą	31 (70,5%)	13 (29,5%)	33 (75,0%)	11 (25,0%)
16.	One ściera łóżko	42 (95,5%)	2 (4,5%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
17.	Pan kroi	38 (86,4%)	6 (13,6%)	39 (88,6%)	5 (11,4%)
18.	Dziewczynka pcha wózek, w którym siedzi dziewczynka	29 (65,9%)	15 (34,1%)	29 (65,9%)	15 (34,1%)
19.	Dziewczynka pokazuje kapelusz	21 (47,7%)	23(52,3%)	20 (45,5%)	24 (54,5%)
20.	Kobieta pokazuje dziecku kota	29 (65,9%)	15 (34,1%)	26 (59,1%)	18 (40,9%)

Tabela 4. Test Boehm.

Lp.	Zdanie	Grupa badawcza		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)	Liczba poprawnych odpowiedzi (%)	Liczba niepoprawnych odpowiedzi (%)
1.	Kartka ma gwiazdkę u góry	42 (95,5%)	2 (4,5%)	43 (97,7%)	1 (2,3%)
2.	Koralik jest na sznurku	36 (81,8%)	8 (18,2%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
3.	Pudełko jest najdalej od stołu	37 (84,1%)	7 (15,9%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
4.	Ta zabawka jest najbliżej samochodu	38 (86,4%)	6 (13,6%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
5.	Chłopiec jest w domu	40 (90,9%)	4 (9,1%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
6.	W skrzynce jest mało a nie dużo piłek	36 (81,8%)	8 (18,2%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
7.	Ten kwiat rośnie pośrodku	36 (81,8%)	8 (18,2%)	43 (97,7%)	1 (2,3%)
8.	Na talerzu leży kilka ciastek	30 (68,2%)	14 (31,8%)	28 (63,6%)	16 (36,4%)
9.	Ta łódka jest najdalej od brzegu	37 (84,1%)	7 (15,9%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
10.	Dookoła kwadratu są kółka	37 (84,1%)	7 (15,9%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
11.	Ten balon jest nad drzewem	39 (88,6%)	5 (11,4%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
12.	Te drzwi są	34 (77,2%)	10 (22,8%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)

	najszerze				
13.	W tym pojemniku jest najwięcej jajek	44 (100,0%)	0 (0,0%)	44 (100,0%)	0 (0,0%)
14.	Między łyżkami jest....	32 (72,7%)	12 (27,3%)	37 (84,1%)	7 (15,9%)
15.	Na talerzu leży cały tort	43 (97,7%)	1 (2,3%)	44 (100,0%)	0 (0,0%)
16.	Chłopiec jest najbliżej drzwi	41 (93,2%)	3 (6,8%)	44 (100,0%)	0 (0,0%)
17.	To zwierzę jest drugie. To zwierzę jest ostatnie	28 (63,6%)	16 (36,4%)	27 (61,4%)	17 (38,6%)
18.	Szklanka stoi na rogu stołu	39 (88,6%)	5 (11,4%)	34 (77,2%)	10 (22,8%)
19.	W tej grupie jest kilka królików	43 (97,7%)	1 (2,3%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
20.	Zabawka leży za kanapą	39 (88,6%)	5 (11,4%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
21.	Drzewa rosną w rzędzie	36 (81,8%)	8 (18,2%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
22.	Te klocki są inne	33 (75,0%)	11 (25,0%)	32 (72,7%)	12 (27,3%)
23.	Dziewczynka ma już obcięte włosy	31 (70,5%)	13 (29,5%)	32 (72,7%)	12 (27,3%)
24.	Butelka jest prawie pusta	34 (77,2%)	10 (22,8%)	36 (81,8%)	8 (18,2%)
25.	Na talerzu leży połowa ciasta	29 (65,9%)	15 (34,1%)	32 (72,7%)	12 (27,3%)
26.	Kwadrat jest w środku koła	43 (97,7%)	1 (2,3%)	44 (100,0%)	0 (0,0%)
27.	W tej grupie jest	26 (59,1%)	18 (40,9%)	29 (65,9%)	15 (34,1%)

	tyle samo piłek ile w skrzyni				
28.	To kółko jest przy kwadracie	29 (65,9%)	15 (34,1%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
29.	Wiewiórka zaczyna wchodzić na drzewo	14 (31,8%)	30 (68,2%)	18 (40,9%)	26 (59,1%)
30.	To jest jeszcze inny deser	29 (65,9%)	15 (34,1%)	31 (70,5%)	13 (29,5%)
31.	Te dwie figury są takie same	39 (88,6%)	5 (11,4%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
32.	Ten samochód nie jest ani pierwszy, ani ostatni	29 (65,9%)	15 (34,1%)	29 (65,9%)	15 (34,1%)
33.	Tego nigdy się nie je	30 (68,2%)	14 (31,8%)	30 (68,2%)	14 (31,8%)
34.	Położ palec poniżej stołu	33 (75,0%)	11 (25,0%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
35.	Ten kwadrat pasuje do jednego z kół	26 (59,1%)	18 (40,9%)	30 (68,2%)	14 (31,8%)
36.	Każdy człowiek ma.....	34 (77,2%)	10 (22,8%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
37.	Ta ryba jest średniej wielkości	36 (81,8%)	8 (18,2%)	33 (75,0%)	11 (25,0%)
38.	Ten kwadrat jest nad prawą stroną linii	29 (65,9%)	15 (34,1%)	31 (70,5%)	13 (29,5%)
39.	Chłopiec pochylił się do	23 (52,3%)	21 (47,7%)	28 (63,6%)	16 (36,4%)

	przodu				
40.	W pudełku nie ma czekoladek	41 (93,2%)	3 (6,8%)	42 (95,5%)	2 (4,5%)
41.	Samolot leci ponad chmurą	25 (56,1%)	19 (43,9%)	30 (68,2%)	14 (31,8%)
42.	W każdej miseczce są łyżki	38 (86,4%)	6 (13,6%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)
43.	Korale są porozrywane	37 (84,1%)	7 (15,9%)	40 (90,9%)	4 (9,1%)
44.	Ten ptak siedzi z lewej strony	29 (65,9%)	15 (34,1%)	25 (56,1%)	19 (43,9%)
45.	To jest para świeczek	13 (29,5%)	31 (70,5%)	25 (56,1%)	19 (43,9%)
46.	Pomiń ten kwadrat i postaw znak „X” na innym kwadracie	36 (81,8%)	8 (18,2%)	41 (93,2%)	3 (6,8%)
47.	Na tych dwóch obrazkach jest tyle samo lizaków	31 (70,5%)	13 (29,5%)	33 (75,0%)	11 (25,0%)
48.	W tym prostokącie kółka są narysowane od największego do najmniejszego	16 (36,4%)	28 (63,6%)	18 (40,9%)	26 (59,1%)
49.	Ten uczeń stoi trzeci od nauczycielki	22 (50,0%)	22 (50,0%)	25 (56,1%)	19 (43,9%)
50.	W tej grupie jest najmniej gwiazd	36 (81,8%)	8 (18,2%)	37 (84,1%)	7 (15,9%)

Słownik

Tabela 5. Nazywanie kolorów (PTL).

Lp.	Kolor	Grupa badawcza		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi	%	Liczba poprawnych odpowiedzi	%
1.	Niebieski	32	72,7%	43	97,7%
2.	Żółty	38	86,4%	44	100,0%
3.	Czerwony	41	93,2%	44	100,0%
4.	Pomarańczowy	39	88,6%	41	93,2%
5.	Zielony	40	90,9%	43	97,7%
6.	Brązowy	34	77,3%	42	95,5%
7.	Czarny	40	90,9%	43	97,7%
8.	Fioletowy	34	77,3%	40	90,9%
9.	Szary	27	61,4%	37	84,1%
10.	Biały	39	88,6%	44	100,0%

Tabela 6. Grupa podstawowa – lista frekwencyjna – zwierzęta.

Lp.	Zwierzęta	Liczba	%
1.	Kot	36	81,8%
2.	Pies	35	79,5%
3.	Tygrys	14	31,8%
4.	Koń	13	29,5%
5.	Królik	12	27,3%
6.	Krowa	11	25,0%
7.	Lew	10	22,7%
8.	Kura	9	20,5%
9.	Słoń	9	20,5%
10.	Żyrafa	8	18,2%
11.	Świnia	8	18,2%
12.	Krokodyl	7	15,9%
13.	Żaba	6	13,6%
14.	Chomik	6	13,6%
15.	Ptak	5	11,4%
16.	Małpa	5	11,4%
17.	Owca	5	11,4%
18.	Jeż	4	9,1%
19.	Żółw	4	9,1%
20.	Kaczka	3	6,8%
21.	Orzekł	3	6,8%
22.	Delfin	3	6,8%
23.	Ryba	3	6,8%
24.	Zając	3	6,8%
25.	Baran	3	6,8%
26.	Sarna	2	4,5%
27.	Jeleń	2	4,5%
28.	Mysz	2	4,5%
29.	Papuga	2	4,5%
30.	Lampart	2	4,5%
31.	Nietoperz	2	4,5%
32.	Wielbłąd	2	4,5%
33.	Hipopotam	2	4,5%

34.	Niedźwiedź	2	4,5%
35.	Kogut	2	4,5%
36.	Sowa	2	4,5%
37.	Dzik	2	4,5%
38.	Flaming	2	4,5%
39.	Wilk	2	4,5%
40.	Ślimak	2	4,5%
41.	Świnka morska	2	4,5%
42.	Osa	1	2,3%
43.	Mucha	1	2,3%
44.	Bąk	1	2,3%
45.	Wieloryb	1	2,3%
46.	Wiewiórka	1	2,3%
47.	Lama	1	2,3%
48.	Dzięcioł	1	2,3%
49.	Hiena	1	2,3%
50.	Rekin	1	2,3%
51.	Pająk	1	2,3%
52.	Wąż	1	2,3%
53.	Indyk	1	2,3%
54.	Mrówka	1	2,3%
55.	Kret	1	2,3%
56.	Miś	1	2,3%
57.	Koala	1	2,3%
58.	Motyl	1	2,3%
59.	Pingwin	1	2,3%
60.	Bóbr	1	2,3%
61.	Skunks	1	2,3%
62.	Konik morski	1	2,3%
63.	Gołąb	1	2,3%
64.	Zebra	1	2,3%
65.	Pantera	1	2,3%
66.	Kozioł	1	2,3%
67.	Bocian	1	2,3%
68.	Żrebak	1	2,3%

69.	Cielak	1	2,3%
70.	Byk	1	2,3%

Tabela 7. Grupa kontrolna – lista frekwencyjna – zwierzęta.

Lp.	Zwierzę	Ilość	%
1.	Pies	40	90,9%
2.	Kot	36	81,8%
3.	Słoń	19	43,2%
4.	Krowa	18	40,9%
5.	Królik	16	36,4%
6.	Żyrafa	16	36,4%
7.	Kura	15	34,1%
8.	Koń	14	31,8%
9.	Świnia	14	31,8%
10.	Tygrys	14	31,8%
11.	Lew	12	27,3%
12.	Lis	10	22,7%
13.	Kogut	9	20,5%
14.	Wilk	8	18,2%
15.	Małpa	8	18,2%
16.	Koza	8	18,2%
17.	Pantera	6	13,6%
18.	Owca	6	13,6%
19.	Gepard	6	13,6%
20.	Kaczka	6	13,6%
21.	Papuga	6	13,6%
22.	Mrówka	5	11,4%
23.	Żaba	5	11,4%
24.	Hipopotam	4	9,1%
25.	Chomik	4	9,1%
26.	Krokodyl	4	9,1%
27.	Wiewiórka	4	9,1%
28.	Zając	4	9,1%
29.	Wąż	4	9,1%
30.	Ślimak	4	9,1%

31.	Ryba	4	9,1%
32.	Zebra	4	9,1%
33.	Ptak	3	6,8%
34.	Mysz	3	6,8%
35.	Świnka morska	3	6,8%
36.	Baran	3	6,8%
37.	Kangur	3	6,8%
38.	Jaszczurka	3	6,8%
39.	Sroka	3	6,8%
40.	Żółw	3	6,8%
41.	Dzik	3	6,8%
42.	Jeż	3	6,8%
43.	Paw	2	4,5%
44.	Bocian	2	4,5%
45.	Osiół	2	4,5%
46.	Łabędź	2	4,5%
47.	Jeleń	2	4,5%
48.	Lampart	2	4,5%
49.	Kameleon	2	4,5%
50.	Indyk	2	4,5%
51.	Dinozaur	2	4,5%
52.	Wieloryb	2	4,5%
53.	Delfin	2	4,5%
54.	Byk	2	4,5%
55.	Gołąb	2	4,5%
56.	Panda	2	4,5%
57.	Pająk	2	4,5%
58.	Kurczak	2	4,5%
59.	Motyl	2	4,5%
60.	Nosorożec	1	2,3%
61.	Osa	1	2,3%
62.	Pszczola	1	2,3%
63.	Antylopa	1	2,3%
64.	Komar	1	2,3%
65.	Kleszcz	1	2,3%

66.	Pluskwa	1	2,3%
67.	Owady	1	2,3%
68.	Wielbłąd	1	2,3%
69.	Jednorożec	1	2,3%
70.	Miś polarny	1	2,3%
71.	Miś brunatny	1	2,3%
72.	Skunks	1	2,3%
73.	Leniwiec	1	2,3%
74.	Ryś	1	2,3%
75.	Mamut	1	2,3%
76.	Kolibier	1	2,3%
77.	Sokół	1	2,3%
78.	Chrząszcz	1	2,3%
79.	Wróbel	1	2,3%
80.	Kobra	1	2,3%
81.	Rekin	1	2,3%
82.	Goryl	1	2,3%
83.	Niedźwiedź	1	2,3%
84.	Koala	1	2,3%
85.	Dzięcioł	1	2,3%
86.	Krab	1	2,3%
87.	Hiena	1	2,3%
88.	Pingwin	1	2,3%
89.	Langusta	1	2,3%
90.	Kojot	1	2,3%
91.	Struś	1	2,3%
92.	Emu	1	2,3%
93.	Foka	1	2,3%
94.	Pirania	1	2,3%
95.	Meduza	1	2,3%
96.	Tarantula	1	2,3%
97.	Flaming	1	2,3%
98.	Sum	1	2,3%
99.	Konika polny	1	2,3%
100.	Biedronka	1	2,3%

101.	Gęś	1	2,3%
102.	Alpaka	1	2,3%
103.	Smok	1	2,3%

Tabela 8. Grupa podstawowa – lista frekwencyjna – rośliny.

Lp.	Rośliny	Liczba	%
1.	Kwiat	12	27,3%
2.	Róża	10	22,7%
3.	Drzewo	6	13,6%
4.	Stokrotka	5	11,4%
5.	Trawa	4	9,1%
6.	Kaktus	4	9,1%
7.	Mlecz	3	6,8%
8.	Pokrzywa	3	6,8%
9.	Liście	2	4,5%
10.	Dmuchawiec	2	4,5%
11.	Tulipan	1	2,3%
12.	Koniczyna	1	2,3%
13.	Tuja	1	2,3%
14.	Orzech	1	2,3%
15.	Magnolia	1	2,3%
16.	Lawenda	1	2,3%
17.	Pomidor	1	2,3%
18.	Żołądź	1	2,3%
19.	Cebula	1	2,3%
20.	Papryka	1	2,3%
21.	Kukurydza	1	2,3%
22.	Kapusta	1	2,3%
23.	Słonecznik	1	2,3%
24.	Mięta	1	2,3%
25.	Jajka	1	2,3%
26.	Muszelka	1	2,3%

Tabela 9. Grupa kontrolna – lista frekwencyjna – rośliny.

Lp.	Rośliny	Liczba	%
1.	Róża	18	40,9%
2.	Kwiat	14	31,8%
3.	Stokrotka	12	27,3%
4.	Tulipan	9	20,5%
5.	Trawa	7	15,9%
6.	Pokrzywa	6	13,6%
7.	Mlecz	5	11,4%
8.	Jabłko	5	11,4%
9.	Słonecznik	4	9,1%
10.	Drzewo	3	6,8%
11.	Liście	3	6,8%
12.	Gruszka	3	6,8%
13.	Kaktus	3	6,8%
14.	Koniczyna	2	4,5%
15.	Krzak	2	4,5%
16.	Jagody	2	4,5%
17.	Paproć	2	4,5%
18.	Malina	2	4,5%
19.	Winogrono	2	4,5%
20.	Fiołek	2	4,5%
21.	Ziółła	1	2,3%
22.	Pomidor	1	2,3%
23.	Arbuz	1	2,3%
24.	Bazylija	1	2,3%
25.	Niezapominajka	1	2,3%
26.	Kaktus	1	2,3%
27.	Storczyk	1	2,3%
28.	Mięta	1	2,3%
29.	Mak	1	2,3%
30.	Wodorost	1	2,3%
31.	Choinka	1	2,3%
32.	Krokus	1	2,3%
33.	Banan	1	2,3%

34.	Przebiśnieg	1	2,3%
35.	Lawenda	1	2,3%
36.	Śliwka	1	2,3%
37.	Ogórek	1	2,3%
38.	Wiśnia	1	2,3%
39.	Truskawka	1	2,3%
40.	Rumianek	1	2,3%
41.	Muchołówka	1	2,3%

Gramatyka (PTL) – grupa podstawowa:

1. Pies:

- a) Pies musi hauczeć.
- b) Źe chce wodę.
- c) Pies przeskoczył przez siatkę.
- d) Pies nie lubi kotka.
- e) Pies nie lubi jak się go drażni.
- f) Pies ma długi ogon.
- g) Pies lubi jeść kości.
- h) Pies je kości i szczeka.
- i) Pies się bawi.
- j) Pies ma dobry węch.
- k) Pies szedł do budy i ujrzał w niej mysz i pognął kota.
- l) Pies siedzi na polu.
- m) Pies pije wodę. (2 odpowiedzi)
- n) Pies ucieka przed lwem.
- o) Pies leży.
- p) Pies śpi.
- q) Pies gryzie kość.
- r) Pies ma smycz.
- s) Pies je karmę i pije wodę.
- t) Pies je karmę.
- u) Pies szczeka.
- v) Pies goni myszę.
- w) Pies siedzi.
- x) Pies stoi koło kota.
- y) Pies je.
- z) Pies liże kotka.
- aa) Pies siedzi koło komputera.
- bb) Pies leży na trawie.

2. Siedzieć:

- a) Na przykład coś robić przy stole.
- b) Siedzieć na krześle. (3 odpowiedzi)

- c) Siad skrzyżny.
- d) Siedzieć na pufie.
- e) Siedzimy na śniadaniu.
- f) Pan może siedzieć w domu.
- g) Siedzieć na łóżku.
- h) Siedzi przed telewizorem.
- i) Wstań!
- j) Siedzi pies. (2 odpowiedzi)
- k) Dziecko siedzi.
- l) Na kolankach ręce i na kokardkę nóżki.
- m) Kot siedzi.
- n) Siedzieć przy stole.
- o) Pies siedzi na drukarce.

3. Babcia:

- a) Babci musi podawać przysmaki.
- b) Babcia przytula.
- c) Babcia stoi przy garach.
- d) Babcia jest bardzo miła.
- e) Ja mam trzy babcia.
- f) Babcia umie piec.
- g) Babcia gotuje.
- h) Babcia ma okulary.
- i) Do babci przyjechały wnuki.
- j) Babcia może szyć ubranie.
- k) Babcia pije kakao.
- l) Babcia szyje ubrania.
- m) Babcia leży.
- n) Babcia szyje.
- o) Babcia idzie.
- p) Babcia je chlebuś, herbatkę pije i je zupę.
- q) Ja mam nawet trzy babcie.
- r) Babcia mnie kocha.
- s) Babcia przytula się do dzieci.
- t) Babcia gotuje zupę.

- u) Babcia idzie na spacer.
 - v) Babcia siedzi koło kwiatów.
 - w) Babcia siedzi na krześle.
4. Mama – kot – mieć:
- a) Mama musi mieć kota.
 - b) Mama lubi mieć ozdoby.
 - c) Mama kot spacerowała i chciała mieć mysz i znalazła ją.
 - d) Mama chce mieć kota.
 - e) Mama ma kota.
 - f) Kot mieć mleko.
 - g) Mama w ręce trzyma kota.
 - h) Mama kota mieć.
 - i) Mama kota ma.
 - j) Mama kupiła kota.
 - k) Mama ma dużo kwiatów.
5. Duży – iść – tata:
- a) Pies duży może iść z tatą na spacer.
 - b) Tata jest bardzo duży i idzie do pracy.
 - c) Duży szedł tata do pracy.
 - d) Tata jest duży.
 - e) Duży tata.
 - f) Tata idzie na spacer.
 - g) Duży idzie tata.
 - h) Duży iść tata na rower.
 - i) Tata idzie do szybkiego samochodu.
 - j) Tata idzie.
6. Samochód – bajka – opowiadać:
- a) Samochód opowiada bajki. (2 odpowiedzi)
 - b) Świnka Peppa była w samochodzie.
 - c) W aucie można czytać bajkę.
 - d) Samochód jedzie i ktoś opowiada.
 - e) W samochodzie czyta dziecko bajkę.
 - f) Samochód jedzie kupić bajkę.
 - g) Samochód stoi koło drogi.

7. Spać – jeść – dziewczynka:
- a) Przed snem musi coś zjeść dziewczynka.
 - b) Dziewczynka lubi spać i je kolację.
 - c) Spała dziewczynka i jadła.
 - d) Dziewczynka chce jeść i spać.
 - e) Dziewczynka je i śpi.
 - f) Dziewczynka je i poszła spać.
 - g) Dziewczynka poszła spać, a potem wstaje, a potem je.
 - h) Je kolację dziewczynka.
 - i) Trzeba jeść na kolację.
 - j) Myjemy tosty i wodę pijemy.
 - k) Idzie dziewczynka spać i jeść.
8. Bawić się – dom – przed:
- a) Można przed domkiem się bawić.
 - b) Mój brat się bawi w domu, a moja siostra się bawi na zewnątrz.
 - c) Przed domem się bawiły dzieci.
 - d) Bawić się przed domem.
 - e) Dziewczynka się bawi przed domem.
 - f) Przed domem się bawić.
 - g) Dziecko się bawi w domu.
 - h) Bawi się dziecko koło domu.
 - i) Na ogrodzie trzeba się bawić.
 - j) Przed bawić się dom.
 - k) Chłopczyk się bawi z kotkiem.

Gramatyka (PTL) – grupa kontrolna:

1. Pies:

- a) Pies biega.
- b) Pies lubi jeść i się bawić.
- c) Pies uderza i przewraca się.
- d) Pies lubi mięsko.
- e) Pies pije wodę. (3 odpowiedzi)
- f) Pies drapie kota.
- g) Pies przewrócił kota.
- h) Pies zaczepia kota.
- i) Pies bije kota.
- j) Pies bawi się kością.
- k) Pies je kości. (5 odpowiedzi)
- l) Pies łapie kość.
- m) Pies siedzi w budzie.
- n) Pies chce coś zjeść.
- o) Pies sika pod drzewkiem.
- p) Pies się bawi.
- q) Pies ucieka.
- r) Pies szczeka. (2 odpowiedzi)
- s) Pies robi siku.
- t) Pies zakopuje kość.
- u) Pies daje łapę.
- v) Pies drapie.
- w) Pies je kielbasę.
- x) Pies je karmę. (2 odpowiedzi)
- y) Pies jest na kocie.
- z) Pies szuka kota, a tu kot na niego skacze.
- aa) Moja Adelka robi czasami takie gonienie za swoją zabawką.
- bb) Pies pobiegł do lasu.
- cc) Pies gasi ogień.
- dd) Pies je karmę dla psów.
- ee) Pies je marchewkę i karmę.

ff) Pies biegnie na polu. (2 odpowiedzi)

gg) Pies lubi się bawić z kotem.

2. Siedzieć:

a) Oglądać telewizor.

b) Siedzi się i je.

c) Siedzieć na krześle. (2 odpowiedzi)

d) Można siedzieć na krześle.

e) Siedzieć i pić herbatę.

f) Pies siedzi. (4 odpowiedzi)

g) Siedzieć w aucie. (2 odpowiedzi)

h) Siedzieć na dywanie.

i) Siedzę na kanapie.

j) Siedzieć spokojnie.

k) Pani siedzi na krześle.

l) Można wtedy rysować.

m) Lalka siedzi.

n) Miś siedzi.

o) Kot siedzi. (2 odpowiedzi)

p) Siedzę i się uczę.

q) Siedzieć na fotelu.

r) Chce siedzieć kot.

s) Siedzę na kolanach.

t) Dziadziu siedzi i ogląda TV.

u) Człowiek siedzi na krześle.

v) Pieskowi trzeba powiedzieć „siad”, a piesek siedzi.

w) Pies jak ktoś mówi mu „siad” to on siedzi.

x) Jak się siedzi to się je.

y) Ja kiedyś siedziałam u babci i się wierciłam.

z) Siedzę i się bawię.

aa) Siedzę na krześle.

bb) Brzydko ktoś siedzi.

cc) Kot siedzi na krześle.

3. Babcia:

a) Babcia pije kawę. (2 odpowiedzi)

- b) Babcia lubi gotować.
- c) Babcia jest stara.
- d) Babcia je śniadanie.
- e) Babcia idzie do sklepu.
- f) Babcia idzie na spacer.
- g) Babcia pije herbatę.
- h) Babcia gotuje obiad. (3 odpowiedzi)
- i) Kot przyszedł do babci.
- j) Babcia jest chora.
- k) Babcia siedzi w samochodzie.
- l) Babcia bierze lekarstwa.
- m) Babcia pali w kominku.
- n) Babcia idzie na pole.
- o) Babcia nie wie jak zrobić ciasto.
- p) Babcia przygotowała zupę.
- q) Babcia gotuje mleko.
- r) Babcia i kot.
- s) Babcia stara.
- t) Babcia czasem szyje.
- u) Babcia sprząta pokoiik.
- v) Babcia robi tort.
- w) Babcia chce się bujać.
- x) Babcia idzie do kurek.
- y) Babcia daje psu karmę
- z) Babcia dostaje prezent.
- aa) Babcia siedzi na psie i pies idzie.
- bb) Moja babcia czasami mi pozwala bawić się ze swoją Adelką.
- cc) Babcia odkurza.
- dd) Babcia gotuje jedzenie.
- ee) Babcia gotuje pierogi.
- ff) Babcia siedzi na krześle.
- gg) Babcia jest w swoim domu.
- hh) Babcia ma psa.
- ii) Babcia gotuje.

4. Mama – kot – mieć:
- a) Mama rodzi małego kota.
 - b) Mama kota miała.
 - c) Mama kota ma.
 - d) Mama ma kota. (5 odpowiedzi)
 - e) Mama kot i mieć koralik.
 - f) Chce jeść.
 - g) Mama ma kota i wyprowadza go na spacer.
 - h) Mama chce kota mieć.
 - i) Mama chciała kota mieć.
 - j) Mama przytula małego kotka.
 - k) Mama miała kota. (2 odpowiedzi)
 - l) Mama chciała mieć kota.
5. Duży – iść – tata:
- a) Duży iść tatuś.
 - b) Idzie duży tata do przedszkola.
 - c) Duży tata idzie. (2 odpowiedzi)
 - d) Tata jest duży.
 - e) Duży ma iść tata do pracy.
 - f) Tata chce jeść.
 - g) Duży tata idzie do pracy.
 - h) Duży tata idzie na spacer.
 - i) Duży tata idzie zbierać liście.
 - j) Tata chce duży iść.
 - k) Duży jest tata.
 - l) Tata idzie duży na spacer.
 - m) Tata idzie gdzieś.
 - n) Duży szedł tata do pracy.
 - o) Duży tata idzie do sklepu.
 - p) Tata idzie kosić trawę.
 - q) Idzie duży tata.
6. Samochód – bajka – opowiadać:
- a) W samochodzie opowiadamy bajki.
 - b) W samochodzie opowiadam bajkę.

- c) W samochodzie bajkę opowiadać.
 - d) Opowiadać bajkę w samochodzie.
 - e) Czytanie.
 - f) Kot wskoczył na auto.
 - g) Tata, dziecko chce muzykę.
 - h) Opowiadam bajkę o samochodach.
 - i) Chłopczyk nie chce iść, a potem ogląda bajkę w samochodzie.
 - j) W bajce jest samochód.
 - k) Opowiada o samochodzie.
 - l) Można opowiadać bajkę o samochodzie.
 - m) Samochód gdzieś jedzie.
 - n) W samochodzie ktoś opowiadał bajkę.
 - o) Samochód jedzie do kina.
 - p) Ktoś opowiada bajkę w samochodzie.
7. Spać – jeść – dziewczynka:
- a) Dziewczynka je, potem śpi.
 - b) Dziewczynka je kolację, idzie się myć i spać.
 - c) Dziewczynka je i śpi. (2 odpowiedzi)
 - d) Dziewczynka chce spać.
 - e) Dziewczynka je kolację i idzie spać.
 - f) Dziewczynka zjadła obiad i poszła spać. (2 odpowiedzi)
 - g) Dziewczynka je, a potem idzie do spania.
 - h) Dziewczynka je kolację.
 - i) Dziewczynka idzie spać.
 - j) Dziewczynka spała i jadła.
 - k) Dziewczynka jadła, a potem spała.
 - l) Dziewczynka śpi przy jedzeniu.
8. Bawić się – dom – przed:
- a) Bawić się domkiem.
 - b) Bawię się przed domem. (4 odpowiedzi)
 - c) Bawić się przed domem na polu.
 - d) Dziecko chce się bawić.
 - e) Przed domem dziewczynka się bawi.
 - f) Dziecko bawi się przed domem. (2 odpowiedzi).

- g) Bawić się w domu i na placu zabaw.
- h) Bawi się ktoś przed domem.
- i) Można bawić się przed domem.
- j) Dziewczynka się bawi.
- k) Bawiła się dziewczynka przed domem.
- l) Przed domem ładnie się bawić.

Przy kilku wyrazach zdarzyły się dzieci, które powtarzały je.

Tabela 10. Powtarzanie sylab.

Lp.	Sylaba	Grupa podstawowa		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi	%	Liczba poprawnych odpowiedzi	%
1.	Sza	18	40,9%	30	68,9%
2.	Sa	36	81,8%	40	90,9%
3.	Sia	38	86,4%	44	100,0%
4.	Sza-Sa-Sia	3	6,8%	9	20,5%
5.	Ża	23	52,3%	30	68,9%
6.	Za	31	70,5%	38	86,4%
7.	Zia	36	81,8%	42	95,5%
8.	Ża-Za-Zia	1	2,3%	9	20,5%
9.	Cza	16	36,4%	30	68,9%
10.	Ca	31	70,5%	40	90,9%
11.	Cia	35	79,5%	43	97,7%
12.	Cza-Ca-Cia	2	4,5%	7	15,9%
13.	Dza	20	45,5%	28	63,6%
14.	Dza	30	68,9%	39	88,6%
15.	Dzia	39	88,6%	42	95,5%
16.	Dza-Dza-Dzia	1	2,3%	6	13,6%
17.	Ra	24	54,5%	31	70,5%
18.	La	41	93,2%	44	100,0%
19.	Ja	43	97,7%	44	100,0%
20.	Ra-La-Ja	10	22,7%	15	34,1%

Tabela 11. Nazywanie rysunków.

Lp.	Nazwa obrazka	Grupa podstaowa		Grupa kontrolna	
		Liczba poprawnych odpowiedzi	%	Liczba poprawnych odpowiedzi	%
1.	Szafa	37	84,1%	36	81,8%
2.	Samolot	38	86,4%	38	86,4%
3.	Świnia	38	86,4%	44	100,0%
4.	Żaba	41	93,2%	44	100,0%
5.	Zegar	40	90,9%	44	100,0%
6.	Guzik	34	77,3%	36	81,8%
7.	Czapka	39	88,6%	43	97,7%
8.	Cebula	37	84,1%	40	90,9%
9.	Bocian	23	52,3%	40	90,9%
10.	Drzwi	40	90,9%	43	97,7%
11.	Dzwonek	40	90,9%	43	97,7%
12.	Dziewczynka	34	77,3%	40	90,9%
13.	Rower	41	93,2%	43	97,7%
14.	Lalka	31	70,5%	32	72,7%
15.	Jabłko	42	95,5%	44	100,0%

PRÓBKI MOWY

Ignacy w sytaacji gabinetowej; data: 13.01.2021 r.

M: Ignasiu, jak tam Ci minął dzisiejszy poranek?

I: Dobrze.

M: Dobrze? A co dzisiaj porabiałeś rano?

I: Bawiłem się.

M: A w co?

I: Yyyyyy, w lego nindzago.

M: Tak? Już z samego rana?

I: Tak.

M: A z kim się bawiłeś?

I: Z Antkiem.

M: Okej, jak wyglądała ta zabawa?

I: Nie wiem.

M: Nie pamiętasz?

I: Tak.

M: A czy Ty dzisiaj widziałeś jaka jest pogoda?

I: Tak, śnieg, bo za duzo na samochody i za duzo trochę na chodniku. I na placu zabaw.

M: Co my możemy robić, kiedy pada śnieg, kiedy jest zima?

I: Bałwana, aniołki, zucać się śnieskami.

M: I co jeszcze?

I: Robić śniegowe śniegowe zamki.

M: A zdarzyło Ci się kiedyś robić taki śniegowy zamek?

I: Nie. Tak.

M: I jak to się robi?

I: Tseba tam dziurę zeby zakopać i tam kilka milisiali i ja chciałem jedno piętro i wieze.

I zrobiłem nawet flagę i wysłem z Antkiem i tatą i ja.

M: I co jeszcze robiliście wtedy?

I: Robiliśmy bałwana, tak, ale to było nie w ten dzień. Robiliśmy aniołki, śnieski, zamek z piasku jak jesce nie było śniegu, i nic więcej.

M: A co w tym czasie robiła Twoja mama?

I: Pojechała do pracy a tata mnie zaprowadził do pseckola.

M: I co wtedy robiłeś w przedszkolu?

I: Bawiłem się.

M: Jak wyglądał Twój dzień w przedszkolu? Co takiego robisz?

I: Buduje różne zeczy.

M: Opowiesz mi o tych rzeczach?

I: Nie wiem, co powiedzieć.

M: Co najbardziej lubisz budować?

I: Pojazdy lego nindzago.

M: O czym jest ta bajka?

I: Nie wiem.

M: A jak ją oglądasz, to co tam się dzieje?

I: Nindza walcą z wenzonami i jesce pozeracami.

M: I co Ci pozeracze robią?

I: Nindza z nim walcą, i go cały czas pokonują.

M: Jakim trzeba być, żeby tak cały czas walczyć?

I: Mieć bronie prawdziwe, a ja miałem swoje drewniane i nie wiem gdzie teraz one są.

M: Zagięły Ci, tak?

I: Tak.

M: A jak wyglądała ta Twoja drewniana broń?

I: Jeden pasek i jeden wielki. A w nocy tatuś mi kupił zestaw literek.

M: I znasz jakieś literki?

I: Tak, bo tam były K i kilka literek znam i na wszystkie popatrzyłem i były dla mnie, i wiedziałem, która jest jaka. I jesce ciągle na telefonie trochę z Antkiem oglądałem alfabet z literkami.

M: A czym Antek zna jakieś literki?

I: No może nie wszystkie. Kilka.

M: Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?

I: Płatki.

M: A co lubisz najbardziej jeść na śniadanie?

I: Cokoladowe płatki.

M: A dzisiaj takie były?

I: Kukurydzianowe i yyy cokoladowe, ale ja akurat dostałem kukurydzianowe, bo te są moje ulubione.

M: A zjadłeś wszystkie?

I: Trochę zostawiłem.

M: Ale Twój brzuch jest pojezony?

I: Chyba nie.

M: Będzie jakieś drugie śniadanie?

I: Tak, a ja ciekaw jestem do podwieczorka, bo chce coś będzie na podwieczorek.

M: A wiesz co będzie?

I: Nie, bo mama mi nie... bo tata mi nie czytał.

M: A jakie najbardziej lubisz podwieczorki?

I: Nie wiem. Chyba zapomniałem.

Ignacy 2 – chłopiec obecny na zajęciach w gabinecie logopedy w oddziale przedszkolnym. Data: 22.01.2021 r. Jest zawstydzony. W gabinecie jest też Emilka – koleżanka z grupy chłopca.

M: Ignasiu, co robiłeś dzisiaj?

I: Bawiłem się.

M: Opowiedz mi o tej zabawie.

I: Nie pamiętam.

E: Ale no, bawiłeś się? Bawił się trochę głośno.

M: Tak?

I: Tak.

M: a co robiłeś?

E: Z chłopakami.

M: Tak?

I: Tak, z Antkiem.

E: Z jakim Antkiem.

I: Z zerówki, nie pamiętasz? Zabawa i tylko zabawa.

M: A masz smutną minę?

I: Nie.

M: A jak spędzisz sobotę i niedzielę?

I: Chcę pojechać do dziadków.

M: A co przygotowałeś z okazji dnia babci i dziadka?

I: Nie wiem. Bo to muszę zrobić.

M: A co dasz babci?

I: Jak zajdę do domu i umyję ręce to wtedy coś zrobię.

M: A masz już pomysł?

I: Nie wiem, co ja zrobię, nie mam pomysłu.

M: A co lubi Twoja babcia?

E: Zęby, na pewno wyciąga zęby.

I: Nie.

M: A jak wygląda, Ignasiu, Twoja babcia? Jak ma na imię?

I: Babcia Bozenka.

M: Jaka jest?

I: Zapomniałem, jest w średnim rozmiarze. Zapomniałem.

M: A dziadziu?

I: A dziadziu Wojtek. Jest w większym rozmiarze.

Ignacy w oddziale przedszkolnym ; data: 23.04.2021r.

M: Ale się dawno nie widzieliśmy, co porabiałeś przez ten czas?

I: Zapomniałem.

M: Byłeś w domu?

I: Tak.

M: Z kim?

I: Z mamą, tatą i Antkiem.

M: Co robiliście?

I: Też zapomniałem.

M: A co Ty robiłeś?

I: Też zapomniałem co ja robiłem.

M: Ignasiu, powiedz mi, co widzisz na tych dwóch obrazkach?

I: Zabawki.

M: A jakie to są pomieszczenia?

I: Plac zabaw i kuchnia.

M: Obydwa obrazki przedstawiają pokoje, ale czymś się różnią. Jak myślisz, czym?

I: Bo tu jest stół, a tutaj nie ma stołu.

M: Czym jeszcze się różnią?

I: Bo takie ma litery, a ten nie ma.

M: Popatrz, ten pokój jest posprzątanym, a ten jaki jest?

I: Brudny, nieposprzątanym.

M: Tak, tutaj panuje porządek, a tutaj panuje?

I: Niepospątanym to może...

M: Bałagan. W którym pokoju Ty byś się lepiej czuł.

I: W tym.

M: Czyli w posprzątanym czy zabałaganionym.

I: W pospsątanym.

M: Dlaczego?

I: bo ten dużo miejsca do biegania.

M: i dlaczego jeszcze?

I: bo to jest wygodne łósko.

M: a lepiej czujemy się w miejscach, które są wysprzątane czy zabałaganione?

I: W miejscach, które są wyspsątane.

M: Dlaczego?

I: Bo tam wszystko jest posegregowane.

M: Wszystko można lepiej odnaleźć i zabawki się nie niszczą. A czy Ty w swoim pokoju sprzątasz?

I: Tak.

M: I na czym polegają Twoje obowiązki?

I: Zapomniałem.

M: Czy wycierasz kurze?

I: Nie. Spsątam zabawki.

M: Na szafeczkach?

I: Tak, i na półkach.

M: A czy odkurzasz?

I: Nie.

M: Jak wygląda Twój pokój.

I: Jest cysto.

M: Co tam się znajduje?

I: Zapomniałem.

M: Czy tam są jakieś meble?

I: Nie, zabawecki.

M: A czy jest tam coś do spania?

I: tak, łósko i materacyk.

M: I coś jeszcze?

I: Zapomniałem.

M: A stolik?

I: Tak. Tes zapomniałem, ale kseselka to są.

M: Opisz sytuację widoczną na zdjęciu.

I: Tam jest bałagan.

M: A co to są za osoby?

I: Mama i brat.

M: Albo mama i synek.

I: Tak.

M: Jakie oni mają miny.

I: Smutne i złe.

M: Jak myślisz, dlaczego?

I: Bo za dużo będą spsątać.

M: Co one odczuwają?

I: Ze jest wielki bałagan.

M: i chłopcu jest jak?

I: Smutno.

M: A mama jest jaka?

I: Zła.

M: Co osoby na zdjęciu powinny zrobić?

I: Pospątać.

M: A gdyby posprzątały to co by się stało?

I: To by był wyspątany dom.

M: A ich humor by się poprawił?

I: Tak.

M: Popatrz na obrazek. Powinnyśmy nie tylko wyrzucać śmieci, ale też segregować, czyli wrzucać do osobnych pojemników między innymi papier, szkło i plastik. Czy znasz kolory tych pojemników?

I: Zielony, niebieski i żółty.

M: co możemy wrzucać do pojemnika z papierem?

I: Papier.

M: i co jeszcze?

I: Tes zapomniałem.

M: A do pojemnika ze szkłem?

I: Skło i plastik.

M: Plastik do plastiku. A co może być szklane?

I: Sklane pojemniki, szklane słoiki, szklane miski, szklaną puszkę.

M: A do pojemnika z plastikiem co możemy wrzucać?

I: Plastikowe butelki, plastikowy nóż, plastikową łyżeczkę, plastikowy widelec.

M: I co jeszcze?

I: Plastikowy... zapomniałem.

M: Popatrz na obrazek, co tutaj się dzieje?

I: Spsątają pokój.

M: Kto to jest?

I: mama, tata i siostra. Mama odkuza, tata poprawia lamki, a siostra książki układa.

Ignacy w gabinecie logopedy w oddziale przedszkolnym; data: 30.04.2021 r.

M: To dla Ciebie, możesz się pobawić.

Cisza.... Chłopiec bawi się w całkowitej ciszy.

M: Co to za minka?

I: Chcę iść do domku (płacze).

M: Przytul się. Opowiadaj. Wezmę Ci włosy. Już jesteś troszeczkę spokojniejszy?

Chcesz się jeszcze potulić?

I: Tak.

M: Co będziemy dzisiaj robić na zajęciach?

I: Nie wiem (płacze).

M: Może się poruszamy troszeczkę?

I: Nie chcę.

M: To może się pobawimy troszkę, co?

I: Tak.

M: Tu masz takie klocki. Jak to można budować, wiesz?

I: Tak.

Ignacy bawi się w całkowitej ciszy.

M: Co Ty budujesz?

Ignacy nie odpowiada.

M: Fajne te klocki, nie wiedziałam, że takie macie.

Cisza.

M: Ciekawe, co to będzie?

Cisza.

Terapeuta komentował rzeczywistość, np. „Jeju, kto tak za drzwiami płacze?”, nie zadawał pytań, próbował zachęcić do rozmowy, np. „Coraz ciekawsza ta Twoja budowla”, „Jestem ciekawa co ona przedstawia”, „Ciekawe, co maluchy robią na rytmice”, jednak pomimo kilku prób chłopiec nie odpowiedział na inicjatywę komunikacyjną ani nie nawiązał interakcji werbalnej (pojawilo się tylko skiniecie głową na komentarz terapeuty).

Ignacy podczas swobodnej zabawy dzieci; data: 14.05.2021 r.

M: Ignacy, jak ma na imię Twój kolega co tutaj siedzi?

I: Kacper Świetlik. Oni są bliźniakami. Ja tes jestem bliźniakiem.

M: Wiesz co tutaj jest napisane? Policja.

I: Nie. Nie bo Antek tylko może to psecytać, bo Antek wie, jakie to są literki. Antek może mnie nauczyć. Ja jestem mroczny władca, mroczny władca, psestań! Yyyyy yyyyyy, mamy calowane, koła calowane, celowany. Gzmi casem, calowane. Celowane wszystko, bzzzzz bzzzzz. To nie było z papieru, celowane wszystko zzzzzz zzzzzz, to nie było z papieru. To ja Dzejn, to działa wszystkie. Tylko podpałem własną nogę. Ja Dzejn, moja noga, ja sobie zostawię zzzzzzzz. Pssssss ogień! Mniam, mniam, tseba te małe Nindz. Nindz, nindz, nindz!!! Sio! Nindz, chłopaki takie małe! Nindz, nindz, nindz, nindz, nindz! Ziemia, tsymałem ziemia, tsymałem ziemi. Są ziemia, są ziemia, są ziemia, są ziemia, są ziemia. I ludź, i tsymałem, i ludź. Złoto! I ostatnie Spindzitsu! I jesce Nindzago walka. Nindza wojować miece. I spadłaś i juz wiem skąd i bam! Juz złoto i nie patrz, to ogień! I Kaj się zezłościł. Oooo ziemia! To ja nie!!! Woda! Ja Kaj, sybko, idzie Dzejn. Kol, Dzejn, Kaj, wszyscy. Mój kolejny brat Kaj, to jak Kaj! Nie, ja to Kaj! I co zrobiły? Pokłóciły się! To ja ogień! Lawa, ogień, nie lawa, ogień! Okej! Papier, kamień, nozyce. Kamień! Pa-pier, ka-mień, nozyce! Papier! Leci! To do kosa.

Tego samego dnia, przy obiedzie.

M: Lubisz pierogi?

I: Ja najbardziej lubię, i kompicik. Lubię takie, mniam, zeby. A ja jesce zupy zjadłem.

I wszystko. Poproszę dokładki. Poproszę dokładki. I tyle dostałem dzisiaj pierogów. Poproszę jeszcze dokładki. Dziękuję, skończyłem.

Ignacy – w czasie zabawy swobodnej; data: 20.05.2021 r.

I: Musis uważać ciągle. I wiatrem! Nie, ale nie umiał tak, wiesz. Pali się, pali się, pali się! Aaaaa! Zapłacis mi za to! Dzięki, więzienie. Idziemy, idziemy, idziemy, idziemy, idziemy, idziemy! Wejdźmy z tej strony, omiemy popiół. Gotowe, ściga. Dzejn mi pokaze jaki Gadmar! Mam cztery ręce! Za dużo! Zapłacis nam za to, jeszcze musimy pokazać! Ha, ha, ha! Chyba na złość! Złapał! Dalej, dalej, dalej. Goł, goł! No, dawaj! Zjeżdżalnia, a może wody wiadro? Tak, wody wiadro! To będzie fajniej jeździć. Pływać wodę. Pływać, ła, ła, ła, za dużo stąd. Wylało się za dużo. A Dzejowi, tak Ty pierwszy. Ty pierwszy będziesz. Puffff! No dawaj kolo! Ła! Złoto oddaj! Mroczność! Mroczna perła! Dzejn, dalej, w potyckę. Aaaa, puffff! Dawaj to, dawaj to, dawaj to! Co to ma być za niespodzianka? Niespodzianka, Nindzu! Nindza, dawajcie dziś. Pssss... To Dzejn, ale mniejszy. Aaaaa! Eeee, dzięki, ale... Dawaj to, dawaj to, oddawaj to! Do więzienia, idź do więzienia! Albo w błoto, lubię błotko, lubię błotko. Lawa! Taka lawa! Dotknął ten ogień. To dopiero... Aaaaa! Pufff, pufff, pufff! Ale dostał! Jada, jada, jada, pfffff, zapa.... To dopiero mi da. Raz, dwa, aaaaa! Ale pozostał! Zapalony. Ziemia, pfff. Ziemia, dawać. Legło stamtąd, zabrali. Ogień, ogień!

Ignacy – w trakcie zajęć dydaktyczno-wychowawczych na temat pszczół. Data: 20.05.2021 r.

N: Co ma pszczoła na głowie?

I: Usy.

N: Czułki.

I: Cułki.

N: Każda pszczołka ma trąbkę.

I: ożywił się. Nooo, takie to.

N: Co trzeba zachować, jak przyleci pszczoła?

I: Spokój.

N: Ignaś głośno liczysz wszystkie pszczoły.

I: Jeden, jeden dwa, tyy. (pszczół było 8, nauczycielka, gdy zobaczyła, że Ignaś się gubi,

poprosiła, aby cała grupa przeliczyła pszczoły).

N: Co wytwarzają pszczołki, czym się zajmują, Ignaś?

I: Nektarem.

N: A z tego wytwarzają, Ignacy?

I: Miód.

N: Jak się nazywa dom pszczoł?

I: Ul.

N: A widziałeś kiedyś ul?

I: Nie.

N: Ile, Ignaś tam mieszka pszczoł?

I: Stoooo.

N: Ignacy, pamiętasz, kim jest pszczelarz?

Ignacy Nie odpowiada.

N: To osoba, która zajmuje się...

I: Pscólkami.

Ignacy – próba „Kosmita” w gabinecie logoped ; data: 09.06.2021 r.

M: Ignaś, przyszedłam dzisiaj do Waszego przedszkola, ponieważ potrzebuję pomocy dzieci. Piszę książkę o kosmitach, którzy przylecieli na Ziemię. Niestety nie wiem, co mam napisać. Nie wiem, jakby dzieci się zachowały, gdyby taki kosmita do nich przyleciał, dlatego proszę Cię, abyś mi pokazał lub powiedział, jak się zachowasz albo co powiesz, jeśli kosmita powie coś do Ciebie, zgoda?

I: Ja umie to mówić.

M: Ok. No to uwaga. Wyobraźmy sobie, że to jest Twój pokój. Dobrze? A ten kosmita wleciał do Ciebie przez okno. Ok?

I: Ale kosmita nie może być zauważony.

M: On będzie do Ciebie mówił różne rzeczy, a Ty pokażesz jak się zachowasz albo co mu odpowiesz. Dobra?

I: Okej.

M: Ok. Uwaga, on mówi! Jak masz na imię?

I: Ignaś.

M: Ignaś, narysuj mi słończko.

I: Nie mam ani jednej kredki. Dzięki.

M: Dziękuję, jakie ładne słoneczko. Ignaś, pobaw się ze mną.

I: Ale jak?

M: A jak się takie dzieci jak Ty bawią na Ziemi?

I: Nie wiem. Ja tylko będę się w nindzago umie bawić.

M: Jak się tak można pobawić?

I: Tylko walki same są. Aaaaaa dziaaaaa..... Pffff pffff

M: Ale fajna zabawa, Ignaś, a możesz mi podać rękę? A możesz do mnie pomachać?

Ignaś, jestem głodny, bardzo długo nic nie jadłem. A co to?

I: Winogrono.

M: A to się je?

I: Tak.

M: Dziękuję, ale mi smakowało. Ignaś, bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać. Co to?

I: Łóska.

M: Co się tu robi?

I: Śpi.

M: Co mam tu zrobić żeby spać?

I: Położyć się.

M: Już się wyspałem. Ciekawy jestem, co Ty masz tu na krześle?

I: Misia.

M: A w szafie tej?

I: Nie wiem.

M: Sprawdźmy?

I: Tak. Pusto.

M: A co by się zmieściło w tej szafie?

I: Klocki.

M: Ignaś, a Ty mógłbyś stanąć na głowie?

I: Nie.

M: A czego?

I: Bo nie umiem.

M: A co byś powiedział na jakąś grę?

I: Ale jaką?

M: A w jaką się gra na Ziemi?

I: Zapomniałem.

M: Naucz mnie jakiejś fajnej gry.

I: Nie wiem jakiej.

M: A w co Ty lubisz grać?

I: W nindzago.

M: Naucz mnie w nią grać.

I: Nie bo jej nie ma w domu.

M: A co w niej się robi?

I: Nie wiem, bo jej nie mam kupionej.

M: To jest Twoja wymarzona gra?

I: Tak.

M: A jak ona wygląda?

I: Jest bez plansy. Ma same pionki.

M: I co się robi tymi pionkami?

I: Idzie się.

M: Ignaś, a możesz pomachać swoimi uszami, tak bez rąk?

I: Tak.

M: Super, a ja swoimi nie mogę. Prawie nic nie słyszę. Ale bardzo bym się ucieszył, jakby mnie ktoś przytulił. A teraz mógłbyś mnie poczęstować czymś do picia?

I: Tak.

M: Co to jest?

I: Woda.

M: Ignaś, a możesz mi opowiedzieć jakąś bajkę?

I: Nie wiem jaką.

M: A może jakąś o nindzago?

I: Nie znam żadnej.

M: Szkoda. A chciałbyś się teraz e mną klockami pobawić?

I: Tak.

M: Co zbudujemy?

I: Rajdówkę i wyścigówkę.

M: Czyli ona służy do wyścigów?

I: Tak.

M: A Ty się wyścigujesz?

I: Tak. U dziadków.

M: A jak to robisz?

I: No tak.

M: Ignas, a Ty wiesz, czy jest tu jakies wyjście?

I: Tak, jest.

M: A jakie i gdzie?

I: No, na bokach. Tam gdzie są drzwi.

M: A jak ja mam wrócić do swojego domu?

I: Nie.

M: Pomóż mi.

I: Nie wiem jak.

Ignacy – próba Borowiec w gabinecie logopedy, data: 09.06.2021 r

M: Powiedz mi co myślisz, gdy słyszysz słowo mama?

I: Nie wiem.

M: Słowo mama. Co myślisz, kiedy to słyszysz?

I: Przytulam się do mamy.

M: Ok, a co myślisz, gdy słyszysz słowo tata?

I: Przytulam się do taty.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo córka?

I: To się też do niej przytulam.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo syn?

I: Tak się przytulam.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo koleżanka?

I: Tak się przytulam.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo kolega?

I: Tak się przytulam.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo ręka?

I: Nic nie myślę. Nie wiem

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo but?

I: Ubielamy buty.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo kubek?

I: To pije sok.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo rower?

I: To jeździ na roweże.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo dzień?
I: To się bawię.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo radość?
I: Jestem radosny.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo bawić się?
I: Bawię się.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo kupować?
I: Kupię.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo bać się?
I: Boję się.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo lubić?
I: Lubię sok malinkowy.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo cieszyć się?
I: Ciese się. Ciese się.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo chcieć?
I: Chce winogrono.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo myśleć?
I: Myślę. I myślę nad bajeczką.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo karać?
I: Jestem w kaze.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo kłamać?
I: Kłamię.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo mówić?
I: Mówię.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo kot?
I: Kota chce głaskać.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo wróbel?
I: Wróbla chcę głaskać.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo osa?
I: Osy się boję
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo ryba?
I: Rybę złowiłem.
M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo latać?
I: Lubię latać.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo karmić?

I: Lubię karmić.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo róża?

I: Róże lubię.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo dąb?

I: Dąb. Chce robić dąba.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo jabłko?

I: Jabłko chcę gryźć.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo rosnać?

I: Chcę rosnać.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo słońce?

I: Chcę mieć słońce.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo gwiazda?

I: Chcę mieć gwiazdę.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo księżyc?

I: Chcę mieć księżyc.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo deszcz?

I: Nie chce deszczu.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo anioł?

I: Chcę aniołka.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo diabeł?

I: To też chce mieć.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo krasnoludek?

I: Chcę mieć krasnalą.

M: A co myślisz, kiedy słyszysz słowo ufoludek?

I: Też chce mieć ufoludka.

Ignacy – rozmowa o emocjach w gabinecie logopedy, data: 09.06.2021 r.

M: Ignaś, kto jest na tym zdjęciu.

I: Pan psetlasony.

M: Jak on się może czuć?

I: Źle.

M: Co Ty o tym Panu myślisz?

I: Bo jego się dzieciak popazył.
M: I dlatego się przestraszył?
I: Tak.
M: A jak Ty się czujesz, kiedy zrobisz taką minę?
I: Dobrze.
M: Popatrz na ten obrazek. Kogo widzisz?
I: Pana.
M: Co myślisz o tym zdjęciu?
I: Boli go głowa.
M: Jak on się może czuć?
I: Źle.
M: A jak Ty się czujesz, kiedy robisz taką minę?
I: Źle.
M: a tutaj kogo widzisz?
I: Pana.
M: Co o nim myślisz?
I: Że nic go nie boli. I się cieszy.
M: jak on się może czuć?
I: Dobrze.
M: A jak Ty się czujesz, kiedy robisz taką minę?
I: Dobrze.
M: A tutaj co powiesz?
I: Pan ma coś w włosach. Strupka.
M: Jak on się czuje?
I: Źle.
M: Dlaczego?
I: Bo ma strupka w głowie.
M: A tutaj co widzisz?
I: Piece go język. Bo go wystawił.
M: A co się mogło wydarzyć?
I: Zjadł coś piejącego.
M: Co to mogło być?
I: Cebula.
M: A tutaj?

I: Pije kawę.
M: Jak ona się czuje?
I: Dobrze.
M: A tu?
I: Tes się dobrze cuje.
M: Skąd to wiesz?
I: Bo ma ręce w góze.
M: A jaką ma minę?
I: Taką dobrą.
M: A kiedy Ty się czujesz radosny?
I: Kiedy dostaję jakiś zestaw.
M: Jaki zestaw?
I: Lego nindzago.
M: Ok, a ta Pani?
I: Jest zła.
M: Dlaczego?
I: Bo coś jej dzieciak zrobił źle. Bo sobie pomalował ręce. Bo mama mu nie pozwalała.
M: A tutaj?
I: Babcia się cieszy.
M: Dlaczego?
I: Bo dzieciak do niej psyjechał. Bo oni tego nie widzieli.
M: A tutaj?
I: Pani kasle, bo jest chora.
M: A jak Ty się czujesz, kiedy jesteś chory?
I: Pseziębiony.
M: i jak to jest?
I: Tak ze się kasle, smarka.
M: to jest fajne?
I: Niefajne.
M: A tutaj?
I: jedno oko jest zdrowe.
M: A drugie?
I: Niezdrowe.
M: I jak ten ktoś się może czuć?

I: Źle.

M: A tutaj?

I: Cieszy się.

M: Dlaczego?

I: Bo ma nowy kubek.

M: A tutaj?

I: On jest zły.

M: Dlaczego?

I: Bo ktoś mu nicego nie pozwala. Bo nie może nic słodkiego.

M: A Ty miałaś taką sytuację, że nie mogłeś zjeść coś słodkiego?

I: Nie, nigdy nie miałem.

M: A jakbyś się czuł, gdyby do takiej sytuacji doszło?

I: Źle.

M: A byłbyś zły czy smutny.

I: Zły.

M: A tutaj.

I: Pan trafił w bramkę.

M: A skąd to wiesz?

I: Bo się ciesy.

M: A skąd wiesz, że się cieszy?

I: Bo ma radosną minkę.

M: A tutaj?

I: Dziewczynka płace.

M: Dlaczego?

I: Bo coś się jej zdazywa.

M: A co się jej mogło zdarzyć?

I: Biegła i się zdeżyła.

M: Z kim?

I: Z kolegą.

M: A tutaj?

I: Pani jest bardzo zła.

M: Skąd to wiesz?

I: Bo ma wachlas.

M: A tu?

I: Ma taką kwaśną minę.

M: Dlaczego?

I: Bo jadła kwaśną cytrynę.

Ignacy – próby kontekstowe w gabinecie logopedy, data: 09.06.2021 r.

M: To są zabawki Krzysia. Misie nie lubią jeździć na rowerze, żołnierzyki lubią maszerować, pajacyki nie lubią pić soku. A teraz popatrz tutaj. Pajacyk mówi do misia „Chodź, pójdziemy pojeździć na rowerach. Co zrobi miś? Czy pojedzie z pajacykiem na rowerze, czy będzie wolał pograć w piłkę?

I: Pograć w piłkę.

M: Dlaczego?

I: Bo nie lubi jeździć na rowerze.

M: Popatrz na kolejny obrazek. To jest Krzyś, a to jest Adam. Adam mówi do Krzysia „Pobawmy się czymś”. Co wybierze Krzyś do zabawy?

I: Piłką.

M: A teraz popatrz tutaj. To jest Krzyś, a to jest Adam. Adam mówi do Krzysia „Pobawmy się czymś”. Co wybierze Krzyś do zabawy?

I: Samochody.

M: Dlaczego?

I: Bo się bawią nimi.

Antoni w gabinecie logopedy; data: 13.01.2021 r.

M: Antoś, powiedz mi jak, ci minął dzisiejszy poranek?

A: Dobrze.

M: Co robiłeś?

A: Bawiłem się.

M: Opowiesz mi o swojej zabawie?

A: cisza... Bawiłem się pościge..

M: Powiedz mi, jak może wyglądać taka zabawa w policję?

A: cisza... pościgi policyjne..

M: A czy do takiej zabawy jest ci ktoś potrzebny czy możesz bawić się sam?

A: cisza... sam.

M: To kogo ścigasz w takim razie? Sam siebie, ok, w porządku. A czy Ty widziałeś

dzisiejszą pogodę?

A: cisza...

M: Tak?

A: Tak.

M: A co możesz powiedzieć o dzisiejszej pogodzie?

A: Był śnieg.

M: To chyba pierwszy dzień śniegu, prawda?

A: Yhy.

M: A co możemy robić, kiedy pada śnieg.

A: Jepić bałwanka, rzucać się śnieżkami, zjeżdżać na sankach.... Cisza

M: A jakie są Twoje ulubione aktywności w czasie zimy?

A: Jepienie bałwanka i zjeżdżanie na sankach.

M: Czy masz jakieś plany na ferie zimowe?

A: cisza... jeszcze nie mam

M: Chciałabym Ci pokazać 4 historyjki, chciałabym żebyś mi opowiedział co się dzieje na tych obrazkach.

A: cisza...

M: Kogo mamy na obrazku?

A: Panią.

M: Jak ona wygląda? O co tu może chodzić?

A: cisza...

M: to może odwrócimy obrazek na drugą stronę. Co widzisz?

A: Pani i chłopczyka.

M: i co jeszcze możesz powiedzieć? Jak wyglądają, co robią?

A: cisza...

M: Jak wygląda ta pani.

A: ma różową koszulkę.

M: co jeszcze?

A: czajne spodnie.

M: a jak wygląda chłopiec?

A: Niebieską koszulkę i ciemne fiojetowe spodnie.

M: Jak myślisz, o czym oni rozmawiają?

A: Cisza....

M: Ok. Opowiedz mi w takim razie co widzisz na tym obrazku?

A: Dzidziusia.
M: co on robi, jak wygląda?
A: Śpi i ma białą czapkę.
M: Jak należy opiekować się takim dzidziusiem?
A: cisza...
M: Masz młodszego brata Ignasia, on też był kiedyś dzidziusiem, jak trzeba było się nim zajmować?
A: Nie pamiętam.
M: Ok, a jak myślisz, co trzeba robić z takim dzidziusiem?
A: Cisza...
M: Pewnie trzeba go karmić i przewijać, co myślisz? A tu co widzisz?
A: Dziewczynkę, któja je.
M: jaki posiłek ona je?
A: cisza...
M: Czy to śniadanie, czy obiad, czy kolacja?
A: Śniadanie.
M: Tak to śniadanie. A co możemy jeść na śniadanie?
A: Kanapki, płatki, cisza.....
M: A Ty co jadłeś dzisiaj na śniadanie?
A: cisza...
M: Co było dzisiaj na śniadanie w przedszkolu?
A: Płatki.
M: Płatki z mlekiem. A lubisz płatki z mlekiem?
A: Przytakuje głową.
M: Ok. to jeszcze ostatnia rzecz, dobrze? Dobrze??
A: Yhy..
M: Ok. powiedz, co widzisz tutaj na obrazku.
A: Panią i dzieci.
M: Jak myślisz, gdzie oni się znajdują?
A: w szkoje.
M: może być tak, że jest to szkoła. Co oni robią?
A: cisza... jisuja.
M: czy to są jakieś zajęcia plastyczne?
A: cisza.... Taak.

M: Jakie zajęcia są u Ciebie w przedszkolu?

A: cisza... pjada w książkach, ćwiczenia jitejek, ćwiczenia cyfejek.

M: jeszcze jakieś czy tyle?

A: jeszcze zajęcia pjastyczne.

Antoni w gabinecie logopedy; data: 22.01.2021 r.

M: Antosiu, jak Ci minął dzień?

A: Dobrze.

M: Co robiłeś zanim Cię zabrałam na zajęcia?

A: Bawiłem.

M: Opowiesz mi coś o tej zabawie?

A: cisza... budowałem z klocków.

Cisza...

M: Co dzisiaj robiłeś w przedszkolu?

A: cisza...

M: Usłyszałeś moje pytanie?

A: Tak.

M: Rozumiesz moje pytanie? Co dzisiaj robiłeś w przedszkolu.

A: Były zajęcia.

M: Opowiedz mi o nich.

A: cisza...

M: Jakie dzisiaj były zajęcia.

A: mówi szeptem: nie pamiętam.

M: a dlaczego szepczesz?

A: cisza...

M: o czym porozmawiamy?

A: cisza...

M: o czym porozmawiamy, co?

A: cisza...

M: Lubisz czasami tak chodzić na zajęcia, spędzać tak czas? Jakie lubisz rzeczy?

A: Kjocki jego.

M: i masz jakieś gotowe zestawy?

A: Yhy.

M: Jakie?

A: stąż pożajna, pojicja, śmieciajka, samojoty, ciężajówkę pojicyjną, komisajjat pojicyjny, nawet dwa.

M: A to są duże czy małe klocki?

A: Małe.

M: A dlaczego podobają ci się klocki lego?

A: Bo można z nich dużo stworzyć. Wszystko.

M: a budujesz tak jak jest w instrukcji czy po swojemu?

A: czasami po swojemu, czasami w instjukcji.

M: A częściej?

A: Częściej buduje po swojemu.

M: Lubisz trochę powymyślać tak?

A: Kiwa głową.

M: Jak się bawisz tymi klockami?

A: Cisza.... Łapie złodziei.

M: i co jeszcze robisz?

A: gasze pożajy, cisza.... Zamawiam pizze.

M: ooo, tam też można bawić się w zamawianie pizzy?

A: mam pizzę zbudowaną.

M: a wiesz jak robi się pizzę?

A: cisza...

M: A lubisz jeść pizze?

A: Kiwa głową.

M: Z czym lubisz jeść pizzę? Jakie składniki, żeby miała?

A: Szynka, kielbaskę i pieczajki.

M: A lubisz warzywka?

A: Kiwa głową.

M: Jakie?

A: Ogójek, majchewka, kajafioj, papjyka.

M: Dlaczego należy jeść warzywa.

A: Bo są zdjowe.

M: A co trzeba zawsze zrobić przed zjedzeniem warzywa?

A: cisza... nie wiem.

Antoni – podczas zabawy swobodnej; data: 14.05.2021 r.

A: Hyhyhyhy, miecze, mam też zbjojy co nie?

M: No, nie przypominam, żeby on miał.

A: Miał, miał, miał! Taką czajną zbroję, która się doczepiała do jego, wiadomo, że on miał gemboja. O i jeszcze miał czejwone systemiki.

M: Trytytry....

A: Chyba już tjoszeczke przesadzaj z tym pajinem.

M: AAAAA co się ze mną stało? Byłem zmierzony czy co?

A: A z niego wyszedł czajny Nindza, Kol.. (śmiech).

M: A co tam czarny u Ciebie?

A: No przecież pajiwo, uważaj bo zaraz w domu misteja i Cię potnie. Misteja i tegoooo.

M: I zatkał.

A: A to chyba w swój własny samochód. I kjuczyki mu tak zajął. Ale mi nie dziejaj.

M: Bo co wtedy się stanie?

A: A on mówi heeej.

M: On spada normalnie!!!

A: I cały paji.

M: A tutaj, a tutaj, a jak tam u Ciebie?

A: Żjeee!!! Spada na mnie gjuby cały woj gjuzu!!!

M: A tutaj została mózgoja.

A: A mu tutaj została mózgoja.

Mon: Coś będziesz jeszcze rysował Antek?

A: Tak. (do kartki idzie na około, ale nie powe, żeby się przesunęła).

Z nową kartką...

A: Sikulce.

Mon: Co to chłopaki rysujecie?

A: Nindzago.

Mon: i zombie nindzago, o matko.

A: Nie, po pjostu nindzago.

M: Czy możecie pilnować mojego budynku, bo na razie widzę...

A: Dobja, daj madojjj... (po czasie) i stoi, stoi, stoi na stjaży, i stoi i stoi i stoi i stoi i stoi i stoi, stoi i stoi. To jest takie dla mnie, mówie, przejwa. To może bajdzo, a tutaj Llojd.

Po czasie...

A: W objęcia, objęcia, objęcia. A mam już dosyć tych głuptak. Mam już dosyć tego Llojda! Niech mi nie wchodzi w djoge! I wtedy spotkał Kaja. I powiedział: dzień

dobej, jak się czujesz? Może powajczymy? Ale go... juuuuu.

M: Wypychnął, co nie?

A: Powajczymy w ciepélku? A bybyby. Nie no dwóch na jednego, a może trzech na dwóch! Chłopaki będzie to tjoszeczke nie fej. Dej, dej dej, nie mam pojęcia! Kol, kol, kol!! Tu jestem! No i tejaz jest nie fej. A może tysiąc na trzech? Nie fej! No to tysiąc na trzech! No i hej, gra nieczysto. Okej. Zombiak!! Zombiaki!! Pppppp tszy tszy tszt, zombiaczek, mały zombiaczek, strzejać. Coooo? Tejaz strzejać na tysiączkę. To już jest, to już zaczyna być tjoszeczkę nie fej. Zombiaczek jeszcze się dołączył, jeeee. To to jest nowy gamjajoja. Nie... Jaz, dwa, trzy, cztejy, pięć, a ich jest jaz, dwa, trzy, i z dżaneto cztejy. Beznadziejny ten Kol, patrz, mały zombiaczek, mały zombiaczek strzeja. Coooo, tejaz strzeja na tysiączkę. No błagam. To już, to już zaczyna być tjoszeczke nie fej. Zombiaczek jeszcze się dołączył, jeeeeee. To kolejny nowy gajmajojja. Jaz, dwa, tszy, cztejy, pięć, a niebieskich jaz, dwa, trzy i z dżaneto cztejy. Jest pięciu na cztejeh. Więcej, więcej więcej więcej więcej więcej więcej! A on musi być w kołysce. Mam więcej więcej więcej. Załadować ajmaty!! Tszy, tszy. Tejaz musimy jeszcze tajcze objonna, a może głązy. Co?! CI, ci, ci. A tejaz jak spadne na kiju to to mnie zabije! Aaaaa! Tszy, tszy, tszy, wojdy wojdy pokuci, chłopaki się zbyt bajdzo pobudzili. A patrz, a kejda jest zadowojona, tyjko, bo gajmajoj nie daje jej więcej żeby się powiększyć! Ona jest mała a gajmajoj jest duży. Oo! chyba tjoszeczke przesadził, dobjja, dam jade, stajczy gościu! Dobjja, dobjja dobjja, koniec! A jubie tak, tibip! Silniki odrzutowe! Patrz on ma sijniki odrzutowe! A sijniki odrzutowe to, szybko! Się nic nie paji. Uwaga, uwaga, uwaga, uwaga, za dużo pajiwa, za dużo pajiwa, no to mam przechjapane! A patrz, a tutaj, Zej! A tutaj Dzej. A tu takie do gójy nogami z chłopakami. Dzień dobejek, dzień dobejek. I to do gójy nogami. AAAA! A patrz tu był z Skajem! Patrz na to, patrz co zrobił z Skajem i Kojdem. IPatrz co zjobił z nindżami! ch też zamjodził. I LLojda też zamjodził i ogień też. Zamjodził wszystko. Chyba za dużo jubie jysować, patsz, a pacz, tejaz Zejna. Tsz, tsz! A tu podgjąda, bo na daszku sobie stał. Wiesz co?

M: Co on sobie chciał zrobić na daszku?

A: Zupkę! Bo był głodny! Zupe, bo był głodny. Tsz, tsz, i się wkurzył tym pit. Tu jest gajnek i patelenka. I patel... I patelenkę sobie zjobił i miske z składnikami. I keczap, keczap. Co, co nie rozumiem go! Dobjja to jest, to jest pokeczupowane. I patsz, podsmaża pomidojy, jobi z nich keczap, aż jobią czajny keczap i i zupka gotowa. Hi hi hi hi hi hi. A patsz co kto tu siedział. Kaj. I Kaj siedział a jego to, to zjobił zjobił

ogjyske, pszekąske, mniam mniam mniam bbbb A może tjoszke papjyczki czili więcej a mniam mniam mniam mniam a spalił a tutaj spalił A dzejn się wkurzył a dzejn tego... eeeeeeee a gość się wkurzył, a patrz co. to na jatajonce tooo. Jaciej tjon jatajaoncy, pjosze na to mówić tjon jatajony pana garmazona. No oczywiście! Jatajony bo nie musi być jakiś odrzutowy oczywiście ze musi mieć jakiej kajne odrzuty jakietowe i spokojnie siedzi siedzi siedzi siedzi aż czeka i zjobi tą zupe bo to jego zadanie a a a ten wogle nienawidzi tego gajmadoja. Aje chyba wyjatuje nindza, zupaaa gotowa... ogień się skoczył, aje biegniemy. Tsz tsz sam się wajnoł swoja pajetą i tak się się zdenezwował a zejn podczas tego gajmadoda jazem z jego odrzutami. I się jozbił i się wkurzył. A powiedział zupka gotowa a zejn tak. Tu tu tu tu tu ogień. A wiesz kćoją kajtkę tejaz jobie, mój ósmy jysunek! Tejaz jobie ja to a nie przejczyłem a to kaja i patrz kćojy był jego przyjaciejem. Z gangu motocykjistów. I stajtuje kojega. Jego stajy kojega, to jest jego stajy kojega zyyyyyyyy, to Kaja stajy kojega. Ja nie pamiętam jak on się nazywaj, jest jego stajym kojegą aje już zapomniałem.

Mon: to czarny jest tutaj.

A: Tak! I stojjij i ma czajny ogień on powinien mieć czajny ogień a wiesz kto był kaja, kto panował nad ogniem? To był jego bjat. I miał czejwoną maskę, ogień!!!! On ma swoje moce, a Kaj tsz, tsz, tsz, tsz, tsz

Mon: Antek, będę mogła zrobić zdjęcia twoim rysunkom, bo bardzo mi się podobają?

A: Okej.

Mon: Tak, okej? To jak skończysz, bo już słysze ze ósmy, tak?

A: Taaaak!

Mon: To jak skończysz to przyniesiesz mi je i porobimy fotki, okej?

A: Okej! Aaaa i znowu się gość wkurzył! A gajmadoj znowu sobie chodzi chodzi chodzi i chodzi tak chodzi sobie po dachu i chodzi a kaj się spaji i poczeka na kojego minikumpla kćojy zajaz ukjadnie złoto. Czeka i czeka i czeka i czeka i by były i ze daję nie ma sztabek złota. To jeje a taki gość mały. Pjosze bajdzo gajmajonik! Dobja! A skąd masz niebiesko ziejone włosy? I wjeszcie mam więcej złota! I więcej więcej więcej. Szybko bo to jest podpajone jak to Kaj! Nie! To oszust! Pjawdziwe złoto jest w muzeum. Ja ci pokaże Kaj! I się zezłościł na Kaja. I tejaz stoi i złoto, aaaa! Ale się pajtsi w złocie. Wszysciuteńkie!

Mon: Wszysciuteńkie? No to czekaj. Robimy foto. To jest co?

A: Nindzago.

Mon: następne.

A: Kojejne Nindzago.

Mon: No

A: Kojejne Nindzago.

Mon: Tak.

A: Kojejne Nindzago.

Mon: Wow, dawaj dalej.

A: Kojejne Nindzago.

A: Kojejne Nindzago.

Mon: i cyk.

A: i kojejne Nindzago. I Spindzitsu.

Mon: A co to jest?

A: Kjasztoj Spindzitsu.

Mon: Ja nie wiem o czym wy mówicie w ogóle.

A: dziewiąty jysunek, że co????

Mon: Robisz jeszcze jeden? Oszalałeś?

A: Tak! Budynek, budynek, dom, kojeyny dom. Aje dom gajmadona, to jest kojega Kola. Kojego Kola z gangu motocyklistów. On... titititi a tutaj już dziewiąty.

M: Który?

A: Dziewiąty! Chyba mu się popsul komin. I wzywa swojego Napjawnika wzywa i patsz ten komin jest aktycznie popsuty tylko że nie wiadomo co w nim się zdarzyło tam się znajduje pszsz piasek!!! Sam piasek, djewno, same zmiejone djewno. I zasypało mi dom przez ten komin! Zasypało mi cajusieńki domek. Spindzitsu! A kto to kaj jak idzie i nowe i nowe bo on zawsze pszsz i patsz co spadło i patsz! Patsz! Zyyyy a patsz ten gość się zdenejwował i użył mocy ziemiii a kaj się zdziwił.

M: dziesiąty już robisz?

A: Taaak! Ja cie a patsz na głośniki Kola! Drz drzy i jakie głośniki ciężajówka aż musiała aż... 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, i 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,53,54,55,56,57,58,59,60, 61 62, 63, 64, 65, 67, 68, 90! Tu tu tu! pjameczka!

M: a ty antek chciałbyś poleceic w kosmos.

A: taak pojecieć w kosmos! pojecieć w kosmos! A ja pojece na słońce. A nie pojece na komete. Tak bo tam duzo jest spinðzitsu!

Mik: ja będę tam pierwszy.

A: aje ja sobie tam wezme dwa bjonie Spindzitsu ja wezme katan ognia i szyjke lodu

a Ty szyjke lodu i katana jedna iii... A gdybym a może jak ja nie będę Spindzitsu to będę ziejonym Nindzago! To będzie tak bo tam będzie....

Antoni w towarzystwie kolegi w sali przedszkolnej; data: 20.05.2021r.

Mon: Co robicie chłopaki?

A: Jysunki.

Mon: ostatnio, ile było, 10?

A: 10!

Mon: Wow, ciekawa jestem czy dzisiaj będzie rekord. Ciekawa jestem co rysujecie

A: Znowu Nindzago.

Mon: to Nindzago jest najfajniejsze dla chłopaków.

A: Tak.

Mon: Co to jest to Nindzago?

A: To są Nindza. Jest sześciu Nindza i w sześciu Nindza jest tylko jedna dziewczyna.

Mon: A dlaczego tak mało?

A: pięć Nindza to Kaj, djugi to Koj.

Wiktor: Powiedz jaką mają moc.

A: Koj ma błyskawicy, Dzej ma moc ziemi, kaj ma moc ognia a llojd ma moc złota ziemi a inne a ta dziewczyna to jesy nija któja ma moc wody.

Mon: A oni mają jakies kolory do tego?

A: Tak.

Mon: Jakie?

A: Kaj ma czejwony kojój, Kol ma czajny kojój, Dzej ma błyskawiczny, a llojd...

Mon: a jaki to jest błyskawiczny kolor?

A: No niebieski. A Zejn ma moc lodu i jest cały biały i jest jobotem.

Mon: I co oni robią?

A: no jatują świat.

Mon: Świat?

A: Tak. Przec wężami ajbo przed kamiennymi wojownikami aje najbajdziej to gajmadoj jest ich największym przeciwnikiem. I ma czejy jece.

Mon: Po co mu aż tyle rąk?

A: Bo jest zły.

Mon: a skąd Ty to wiesz?

A: Bo oglądam dużo sezonów. Oglądałem już 13, 12!

Mon: Jest 12 sezonów?

A: No więcej.

Mon: Więcej?

A: tak więcej i jest jeszcze zwiastun z 14 sezonu.

Mon: A gdzie to można oglądać?

A: No na jutubie. I na netfliksie też.

Mon: A to jest bajka bardziej dla większych dzieci czy dla mniejszych?

A: dja siedmiojatków, aje ja mam sześć jat i mogę oglądać.

Mon: A młodsze dzieci mogą to oglądać.

A: No mój bjat Ignas też to ogjada. Bo to nie są aż takie stjaszace.

Mon: a nie można się tam przestraszyć czegoś?

A: Nie.

Mon: I co oni robią? Jak wygląda taki odcinek? Narysujecie mi to?

A: oki. Tak. Po pjostu wajczą.

Mon: I walczą przez 14 sezonów?

A: Tak no przecież z jóżnymi wajczą.

Mon: Antek, a opowiedziałbyś mi taką historię z Nindzago?

A: piejwszy sezon to kiedy nindza wajczyli z szkiejetami w podziemi. A ich szefem to był samukaj. Ze nindza zdobyli złote bjonie i stworzyli tojnado aje gajmadoj im zabjał i poszedł do kjainy jakiejś a potem jak nindza wjociji do nindzago to się zderzyli bjoniami to się oddajiji. A Kol miał kose wstrząsów, Kaj miał kaganek ognia, Zej miał lodu, a Dzejn miał piojunów. A w djugim sezonie gdy nindza wajczyli z węzami to to to pytoj pytoj pytoj uwojnił pozejacza stjachów i był w podziemi i pozejacz stjachów i dotknął pytoja aje później gajmatoj spad na pozejacz światów i wybuch pozejacz światów. I każde węże miały jakąś moc.

Mon: To one chyba były niebezpieczne.

A: No tak. A kapitan, a kapitanowie mieji bejło, piejwszy kapitan to skejd, on hipnotyzował. Taki jego atut. Czyli że Nindza mogli słuchać tego że ze tego kogo, ten kogo zahipnotyzuje.

Mon: Czyli jak ktoś był zahipnotyzowany to słuchał kogoś innego?

A: Tak.

Mon: A słuchał wszystkiego czy trochę był nieposłuszny?

A: Nie. Słuchał wszystkiego. A jeszcze był. A Skaj piejwsze był zwykłym wojownikiem aje później wygjał bejło i ten piejwszy kapitan nie pamiętam jak on się nazywał aje miał

bejło a to właśnie bejło do jeki to się staje kapitanem.

Mon: A jak wyglądało to berło?

A: było złote, było złote i w środku był jad. Jad z każdej mocy.

Mon: Czy on był niebezpieczny? O co tu chodzi?

A: Nie, chodzi o to że jad dzięki niemu można by dzięki niemu gdy Nindzago będą można stworzyć takie jekajstwo przez któje można uwojnić Kaja.

Mon: A ten to jest jaki Nindzago?

A: Ten to jest lojd a ten to zejn. Zejn jest biały aje później się stał sjebjny bo był bo był nindzadroidem.

Mon: A kto to jest Nindzadroid?

A: To jest taki jobot.

Mon: a ja bym chciała żebyś mi jeszcze narysował tą dziewczynę nindzago.

A: okej.

Mon: To jest dziewczyna?

A: Tak.

Mon: Od razu widać, bo jest różowa.

A: Tyjko że ona miała bajdziej inny kojaj aje tutaj nie znajazłem bo ona miała bjazowociejwony.

Mon: A może bardzie bordowy?

A: No taki. I tejaz jeden węz i on pjuje takim jadem. A ziejony... A ja postajam się zjobić dziś 29.

Mon: to bardzo dużo.

Wiktor: a ja 39.

A: to ja 49! Ajbo 100 zjobie.

Mon: to chyba przez cały miesiąc.

A: Nie bo ja nawet pojczyłem do stu aje to połówka dnia.

Mon: Policzenie do stu?

A: tak bo to jest to po 99 jest 100. Ja od przedszkja do domu.

Mon: Przez drogę policzyłeś do stu?

A: Tak. I nawet i nawet jiczyłem łem łem dajej i dojczyłem do do 129.

Mon: A Ty jeździsz do domu autem czy chodzisz na nogach?

A: Chodze na nogach.

Mon: to może to było 129 kroków?

A: no nie. To tjwa mniej aje za to dużo godzinów.

Wiktor: Jaki Kol miał miecz?

A: Kol miał kose. Złotą kose.

Mon: A ten czerwony to się jak nazywa?

A: Kaj.

Mon: i on ma moc ognia?

A: Tak. A ja najbardziej jubie ziejonego Nindza. I ziejony nindza ma ziejone oczy tak jak ja.

Mon: A macie jakieś super moce?

A: nie aje ja aje ja mysje że jak będę duży to zostanie ziejonym nindza i i będę mieć moc złota i ziejoni. A ja mam już kijku węży tak aje nie mam takiego. Mam na pewno skesja mam już czterech z tego aj. A ja lubie, a ja umieję jobić poćwójną gwiazdę .

Mon: jak to się robi?

Wiktor: Pokaż.

A: no nie. Bo w przedszkoju nie wojno przecież.

Mon: a z panem Tomkiem robiecie na kaplerze takie ćwiczenia?

A: eeee stajemy na jekach.

Mon: a to jest ciężkie ćwiczenie?

A: nie aje ja już umiem stać na jekach przez dwa minuty. A jak ktoś dostanie jadem to myśji że że czło człowiek i węz to są piejniki i kjasnale. Bo ogjądałem sezon kiedy dostaji się do do i wtedy kaj dostał i myśjał że węże kjasnaje i piejniki. A później z jaskini przybył pytola pytol to anakonda.

Mon: Pyton?

A: Pytol. I pytol jest cały fiojetowy.

Mon: to może narysuj go?

A: Tak właśnie go jysuje. I go można dostać ajbo w białej fojmie ajbo w fiojetowej.

Mon: A która forma jest lepsza?

A: Fiojetowa.

Mon: Dlaczego?

A: Booooo jest jepsza.

Mon: Ale czemu?

A: Dlatego. Po pjostu jest fajna. Bo biała to tjoszke taka no nie wiem. I są jóżne pytojy. Bajdzo jóżne. Białe i fiojetowe a białe w dwóch fojmach a fiojetowe sa w trzech fojmach.

Mon: Ale jakie?

A: nooo chodzi o to że że mają jóżne symboje na swoich zbjojach.

Mon; Jakie?

A: Nooo węzowe.

Mon: Jak one wyglądają?

A: no tak że na przykład węża mają na sobie. I na przykład czajny nindza ma sjebjną zbjoję nie niebieski ma sjebjną zbjoje ziejony nindza ma złotą zbjoję yyyyy ta dziewczyna ma złotą zbjoję czejwony nindza ma złotą zbjoje, zejn ma złotą złotą zbjoje tyjko jak jest metajowy.

Nauczyciel mówi, że przedłuża czas zabawy.

A: Jest!. Moje szczęście. I on w gjobowcu był tak głodny że zjadł swoich kojegów. No tak to, bo w gjobowcu nie miał co jeść bo bo go tam zamknęli.

Mon: Dlaczego?

A: no bo był zły i pjóbował zniszczyć nindzago. No i później lojd któjy był przebjany za swojego tate i myślał że będzie zły to uwojnił pytoja a pytoj zdobył mape i uwojnił jeszte węzów. Aje na szczęście to wszystko się dobrze skończyło bo bo weze póxniej się przestraszyli i wszyscy uciekli do domu czyli stolica węzonów.

Mon: Ile Ty wiesz!

A: No bo ogjądałem już 12 sezonów, a ten dwunasty kiedy nindza wskoczyli do gjy to było i wajczyli z czejwonymi kaskami i wszyscy nindza się zmienili w kostki enejgi opjócz dzeja, bo stjacił wszystkie swoje cztejy życia a dzejowi zostało wtedy tyjko jedno to jakby go nie stjacił. A później gdy nindza wjóciji do miasta i wszyscy inni nawet nawet takie szczuji to te szczuji powiedział chłopacy jakoś mi się nie podoba to miejsce wracamy, a wszyscy powiedzieli tak. I wjócili do swojej. A unagami to była cała wyspa i tak właściwie to unagami to taki człowiek i on był dzieciakiem któjy się zmienił w takiego złego złoczyńcę.

Wiktor: a tam była taka niebieska moc.

A: nie, moc piojunów. I Były szkijety błyskawic, szkijety ziemi i szkijety ognia. Yyyy piejwszymi szkiejetyami błyskawic rządził taki śmieszny szkijet któjy się nazywaj kjansza i miał jedno oko załatane i był bbajdzo śmieszny.

<Mon: A czemu miał oko załatane?

A: Bo pewnie stjacił. Aaaa ten a ten djugi szkijet ognia miał hełm i i był bajdziej poważny. Kazde szkiejety miały swój wóz, ogójnie samukaj to jego wóz był taki duży to był taki monster z czaszką a jeszta to były motojy. A dzej mógł wywołać burze i nawet powstrzymać burze bo miał moc piojunów, dlatego gdy się pojawiała burza to

mogł wstrzymać żeby sobie odeszła.

Antoni w trakcie zajęć plastycznych, rysowanie i kolorowanie. Data: 20.05.2021 r.

A: Skończyłem. Tutaj. Ja tu nie dokończyłem. Tak, pani.

Antoni – w trakcie zajęć dydaktyczno-wychowawczych na temat pszczół i miodu. Data: 20.05.2021 r.

Oglądając miód.

A: Ja tu taki mam. I jest zdjowy. Aje się nie zepsuje. Słodkie, pycha słodkie.

N: Smakowało?

A: Tak.

W: Jak wrócę do domu to zjem.

A: A ja tak samo.

N: Antek, co powiesz, jaki jest ten miód.

A: Słodki.

N: A oprócz tego, że słodki?

A: Smaczny.

N: A który jest lepszy? Dlaczego?

A: Bo jest bardziej słodszy.

N: A jaką ma konsystencję?

A: Twajdy. A ja taki miód też mam w domu. Ja taki sam mam w domu miód. A

Do mnie:

A: A pjosze Pani, a z Panią były fajne zajęcia jak ja byłem.

Antoni – próba „Kosmita”, data: 09.06.2021 r., w gabinecie logopedy:

M: Antek, przyszłam dzisiaj do Waszego przedszkola, ponieważ potrzebuję pomocy dzieci. Piszę książkę o kosmitach, którzy przylecieli na Ziemię. Niestety nie wiem, co mam napisać. Nie wiem, jakby dzieci się zachowały, gdyby taki kosmita do nich przyleciał, dlatego proszę Cię, abyś mi pokazał lub powiedział, jak się zachowasz albo co powiesz, jeśli kosmita powie coś do Ciebie, zgoda?

A: Yhy.

M: Ok. No to uwaga. Wyobraźmy sobie, że to jest Twój pokój. Dobrze? A ten kosmita wleciał do Ciebie przez okno. Ok?

A: Okej.

M: On będzie do Ciebie mówił różne rzeczy, a Ty pokażesz jak się zachowasz albo co mu odpowiesz. Dobra?

A: Dobra.

M: Ok. Uwaga, on mówi! Jak masz na imię?

A: Antoś.

M: Antosiu, narysuj mi słoneczko. Jakie piękne słońce. Narysowałeś już dla mnie?

A: Yhy.

M: Dziękuję, jakie ładne słoneczko. Antoś, a możesz podać mi rękę?

A: Tak.

M: Cześć Antek. Antek, a pobaw się ze mną.

A: Okej.

M: W co się pobawimy?

A: Pokopmy piłkę.

M: Dawaj tą piłkę. Ale Ty mocno rzucasz. Antek, jestem głodny, bardzo długo nic nie jadłem.

A: Zjebię Ci coś do jedzenia.

M: Dziękuję, co mi zrobisz do jedzenia?

A: Coś smacznego.

M: No to ja czekam. Co to takiego?

A: Płatki i owocki.

M: Ale to było pycha, dzięki Antek. A możesz pomachać swoją ręką? Antek, bardzo bym się ucieszył, gdybym mógł się chwilę przespać.

A: Okej.

M: Mam się tu położyć?

A: Dobjanoc.

M: Już się wyspałem. Ciekawy jestem, co Ty masz tu w tej szafie?

A: Pusto.

M: A tu na krześle?

A: Misia.

M: A czemu on tu siedzi?

A: Bo go posadziłem.

M: A co masz o tu?
A: Zegaj.
M: A po co Ci ten zegar?
A: Żebym wiedział jaka jest godzina.
M: A co to jest godzina?
A: To jest czas.
M: Mógłbyś stanąć na głowie?
A: Tak.
M: A co byś powiedział na jakąś grę?
A: Okej.
M: W co możemy zagrać?
A: Ja wiem gdzie są ggy.
M: Zagramy w jakąś grę?
A: Nie wiem gdzie są ggy.
M: A może zagramy w jakąś grę zabawkami naszymi. Jaką wymyślisz?
A: W kojojy.
M: Jak w to się gra?
A: Że rzuca się piłeczką i się mówi jóżne kojojy a na biały i czajny nie wojno łapać.
M: Ok, no to gramy. Niebieski.
A: Bjązowy.
M: Żółty.
A: Czejwony.
M: Pomarańczowy.
A: Gjanatowy.
M: Biały. Dobra nie złapałeś.
A: Szajy.
M: Różowy. A możesz pomachać swoimi uszami, tak bez rąk?
A: Nie.
M: Słabo Cię słyszę. Ale bardzo bym się ucieszył, jakby mnie ktoś przytulił.
A: Okej.
M: A teraz mógłbyś mnie poczęstować czymś do picia?
A: Okej. Nie wiem, gdzie jest picie.
M: Tu jest jakaś butelka. To chyba sok pomidorowy.
A: To bajdziej mi wygląda na keczup.

M: Tak? A keczup można pić?

A: Keczup się je.

M: A czy to można wypić?

A: Mleko?

M: A mogę się napić trochę mleka?

A: Tak.

M: Antek, a możesz mi opowiedzieć jakąś bajkę?

A: Tyjko, że bajki o nindzago są takie gjoźne.

M: Ja się nie boję.

A: Nindza pojecieji do kjólestwa Szinszajo i się jozgościli a pod miastem były podziemne lochy, tam gdzie były szkiejety i czaszkoksiężnik i uwięzione fiojetowe i ziejone stwojy. I jednych ziejone stwojy została Mia, a tych fiojetowych Kaj. I a jak czaszkoksiężnik uwojnił wiejkiego smoka ze z kości i było dużo lawy i Kol i Sensej padli w wodę podziemną i spotkaji trzech podjóżników. Jeden to był czajodziej, djugi miał pająka, a kojejny miał kjowe. I jazem szukaji djogi ucieczki od podziemnych jochów. A czaszkoksiężnik jozbił sianę ze złości, a wtedy nindza byji w więzieniu, a ziejone i gjanatowe stwojki pjacowały dja czaszkoksiężnika.

M: Ale mi się podobała ta bajka, dziękuję, Antku, że mi ją opowiedziałeś. A możesz się teraz e mną klockami pobawić?

A: Okej. Zbudujmy coś.

M: Co możemy zbudować?

A: No nie wiem, ale zbudujmy coś.

M: Antek, a czy tu jest jakieś wyjście gdzieś?

A: Wiem.

M: Gdzie jest?

A: W drzwiach. Tam.

M: A Ty wiesz, jak ja mam wrócić do swojego domu kosmitowego?

A: Musisz tam jakimś pojazdem pojechać. Może ufo.

M: A widziałeś ufo?

A: Wszystkie kosmity mają ufo.

M: Ja muszę poszukać swojego ufo.

A: No to Ci zbuduję ufo.

M: Już gotowe?

A: Jeszcze nie.

M: Mogę już wsiadać?

A: Zajaz. Już.

M: Dzięki Antek za zabawę. Pa!

A: Pa!

Antoni - próba Borowiec, data: 09.06.2021r.

M: Powiedz mi co myślisz, gdy słyszysz słowo mama?

A: Że ktoś się uderzył.

M: Dlaczego tak ci się kojarzy.

A: No bo ktoś może wołać mamę, kiedy się uderzy.

M: Ok, a co myślisz gdy słyszysz słowo tata?

A: Ktoś chce się z tatą bawić.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo córka?

A: To oznacza, że mama woła cójkę.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo syn?

A: Mama lub tata woła syna.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo koleżanka?

A: To myślę, że Pani woła koleżankę.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kolega?

A: Że Pani woła kolegę.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo ręka?

A: Że ktoś podaje komuś rękę.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo but?

A: To oznacza, że ktoś ubiera buta.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kubek?

A: To oznacza, że ktoś ma najaną wodę ajbo soczek. Ajbo hejbatkę

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo rower?

A: Że ktoś chce pojechać jowejem.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo dzień?

A: To oznacza, że jest janka.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo radość?

A: To oznacza, że ktoś jest szczęśliwy.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo bawić się?

A: To oznacza, że ktoś chce się pobawić.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kupować?
A: To oznacza, że ktoś chce coś kupić.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo bać się?
A: To oznacza, że ktoś się czegoś boi.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo lubić?
A: To oznacza, że ktoś się jubi.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo cieszyć się?
A: To oznacza, że ktoś się cieszy.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo chcieć?
A: Że ktoś coś chce.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo myśleć?
A: To znaczy, że ktoś myśli.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kazać?
A: To oznacza, że ktoś coś każe.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kłamać?
A: To oznacza, że ktoś kłamie.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo mówić?
A: To oznacza, że ktoś mówi.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo kot?
A: To myślę, że kotek jest na podwórku.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo wróbel?
A: To myślę, że jest wjóbek.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo osa?
A: To stają bez juchu.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo ryba?
A: To, to patrzę na jybę, jak się pjuska.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo latać?
A: To, że ktoś chce latać.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo karmić?
A: To znaczy, że ktoś chce żeby ktoś go pokajmił.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo róża?
A: To myślę, że gdzieś jest józa.
M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo dąb?

A: Nie wiem.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo jabłko?

A: To myślę, że ktoś chce jabłko.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo rosnać?

A: To oznacza, że ktoś chce żeby coś wyrosło.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo słońce?

A: To myślę, że ktoś jubi słońko.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo gwiazda?

A: To myślę, że ktoś widzi gwiazdę.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo księżyc?

A: To myślę, że ktoś widzi księżyc.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo deszcz?

A: To myślę, że pada deszcz.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo anioł?

A: Nie wiem.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo diabeł?

A: Nie wiem.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo krasnoludek?

A: To myślę, że ktoś widzi kjasnojodka.

M: A co myślisz kiedy słyszysz słowo ufoludek?

A: To myślę, że ktoś widzi ufojodka.

Antek – rozmowa o emocjach, data: 09.06.2021r

M: Antek, kto jest na tym zdjęciu.

A: Tato.

M: Co myślisz o tej osobie?

A: Że ją ktoś przestjaszył.

M: A dlaczego?

A: Może coś stjasznego.

M: Co strasznego mogło się wydarzyć?

A: Jakaś rzecz.

M: Dlaczego ludzie się boją, kiedy czują strach?

A: Nie wiem.

M: A co myślisz o tej osobie.
A: Ta osoba myśli. Coś się stało i ona myśli.
M: A jak Ty się czujesz, kiedy masz taką minę?
A: Nie pamiętam.
M: A tutaj?
A: Ktoś jest zadowolony.
M: Dlaczego?
A: Bo coś szczęśliwego się stało.
M: a co?
A: Jakieś szczęście.
M: A jakie?
A: Nie wiem.
M: A kiedy Ty się czujesz szczęśliwy?
A: Gdy widzę coś o czym marzyłem.
M: Na przykład?
A: Na przykład jakieś zestawy nindzago.
M: Tak myślałam, że odpowiesz. A co myślisz o tym zdjęciu?
A: Nie wiem.
M: Powiedz coś na temat tego zdjęcia.
A: Ta osoba też myśli. Ta osoba myśli. Że może coś nie wie.
M: A tutaj?
A: Nie wiem.
M: A tutaj?
A: Pani jest spokojna.
M: Kiedy Ty czujesz się spokojny?
A: Kiedy jest cisza i spokój.
M: Lubisz takie sytuacje?
A: Tak.
M: A tutaj.
A: Pani się bajdzo cieszy.
M: Jak myślisz, dlaczego?
A: Coś jej się szczęśliwego przydarzyło. Jakieś marzenie.
M: Jakie marzenia ona mogła mieć?
A: Nie wiem.

M: A jakie Ty masz marzenia?
A: Żeby mieć wszystkie zestawy nindźago i zostać nindźa.
M: To bardzo fajne marzenie. A tutaj?
A: Że Pani się cieszy.
M: Dlaczego?
A: Że coś jej wyszło.
M: A co Tobie ostatnio wyszło.
A: Nie wiem. Widzę Panią, która trzyma chusteczkę. Bo chce się wysmajkać.
M: A tutaj?
A: Chłopczyk się bawi. W chowanego.
M: Jak on się czuje?
A: Szczęśliwy.
M: A jaka jest Twoja ulubiona zabawa?
A: Nindźago.
M: A tutaj?
A: Dziewczynka się cieszy. Bo coś jej się udało. Jakaś szczęśliwa rzecz.
M: A tutaj?
A: Chłopczyk się złości. Bo ktoś go zezłościł. Bjat. Bo może mu dokuczał. Że ten się bawił a on mu przeszkadzał.
M: A Ignacy Ci tak przeszkadza?
A: Tak. Że mnie ciągle zaczepia a ja się bawię.
M: A tutaj?
A: Pan się cieszy bo szczelił goja.
M: Skąd wiesz?
A: Bo trzyma piłkę.
M: A tutaj?
A: Dziewczynka jest smutna. Bo coś smutnego się przydarzyło. Jakaś smutna rzecz.
M: A Tobie jaka smutna rzecz się ostatnio przydarzyła.
A: Nie pamiętam.
M: A tutaj?
A: Pani się wyluzowała. I jest szczęśliwa.
M: A tutaj?
A: Pan stoi i ma taką minę. Pan jest smutny.
M: A kiedy Ty się czujesz smutny.

A: kiedy coś smutnego się zdarzy.

Antoni – próby kontekstowe, data: 09.06.2021 r.

M: To są zabawki Krzysia. Misie nie lubią jeździć na rowerze, żołnierzyki lubią maszerować, pajacyki nie lubią pić soku. A teraz popatrz tutaj. Pajacyk mówi do misia „Chodź, pójdziemy pojeździć na rowerach. Co zrobi miś? Czy pojedzie z pajacykiem na rowerze, czy będzie wolał pograć w piłkę?

A: Pojeździł na rowerze.

M: Dlaczego?

A: Bo może jubić jeździć na rowerze.

M: Popatrz na kolejny obrazek. To jest Krzyś, a to jest Adam. Adam mówi do Krzysia „Pobawmy się czymś”. Co wybierze Krzyś do zabawy?

A: Autkiem.

M: Dlaczego?

A: Bo może jubić autka.

M: A teraz popatrz tutaj. To jest Krzyś, a to jest Adam. Adam mówi do Krzysia „Pobawmy się czymś”. Co wybierze Krzyś do zabawy?

A: Żołnierzykami.

M: Dlaczego?

A: Bo może jubić wojsko.

M: A Ty co byś wybrał do zabawy.

A: Żołnierzyki. Nindzago i żołnierzyki.

Ignacy i Antoni z kolegą Wiktorem w trakcie swobodnej zabawy w gabinecie logopedy. Chłopcy mieli do dyspozycji książki i komiksy o Nindzago, figurki Nindzago oraz różnego rodzaju karty pracy z bohaterami bajki. Data: 24.05.2021r.

A: Zbudowaliśmy z naszych klocków smoka takiego dużego.

I: I smoka wiatru.

M: To jest niespodzianka, proszę mi tutaj nie zaglądać, dacie radę wytrzymać?

A: Tak. Jeśli chodzi o jego nindzago, to jakoś się nie mogę powstrzymać.

I: Jakoś nie mogę powstrzymać ze mam łowcę smoków.

A: Prawdziwego jego nindzago. Nie mogę się powstrzymać.

M: Nie zaglądaliście?

A: Nie. A jak chodzi o jego nindzago to jakoś mogę się nie powstrzymać.

I: My mamy, my mamy sto miliony nindzago.

A: Ajbo chyba więcej.

I: Albo sto, albo nieskończoności.

M: Coś Wam przyniosłam.

W: A to za Pani pieniądze było?

I: Coooo? Za sto tysięcy.

A: Gazetki z Nindzago.

I: Dwadzieścia, sejsćdziesiąt.

M: Odpakujecie?

A: Tak.

I: Sybko. Ja wiem jak to. Ja mam ten zestaw.

W: Ja takie mam.

A: My takie też mamy.

I: Tutaj się otwiera, tu. Tak, te są fajne. A wiecie jak mam jescce, a wiecie ja mam karty, ale sto, a wiecie, co ja mam? Ja mam tes takie z lego nindzago.

A: My już mamy dwa takie.

I: Albo sto tysięcy. Ale fajne. Ej Dzejn, ej Dzejn.

A: ja chcę, ja chcę.

I: Antek! Wezmę sobie wężona.

A: No wiem i tak takie ma. Mi bjakuje tyjko tego białego nindza. On się zdenejwował na węża.

I: Hej, wezmniemy instrukcję?

A: Ja nie potrzebuje.

W: Ja i tak wiem, jak to się składa.

A: A gdzie jest moja bjoń? Hajo, gdzie jest moja bjoń?

I: Tu jest instrukcja.

A: Gdzie jest moja bjoń?

I: Antek, mogę ten stary, nowy, nowy?

A: Ej, gdzie jest bjoń, muszę to przyczepić.

I: To chyba do tego. Ma tą perłę. A wiesz co? A wiesz ze mam teraz tą perłę. Dwa perły.

A: Tak.

I: Ja wezmę Kaja, druga naklejka moja. A ja sobie wezmnę, a ja.

A: Będzie jeszcze jedno, bźciuuu. Ja chcę tego ducha.
I: Nie, ja chcę. Ja biorę Llojda.
A: A ja chcę ducha. Daj mi ducha, ducha chcę.
I: Ja chcę mieć zieloniastego.
A: Aje Ty masz węża.
I: Ale ja chcę zieloniastego.
A: A ja złotego. A ja złotego mam takiego judzika.
I: Mam go! Ja też! Ja go mogę poskładać ze złą twazą.
A: Dobja, ja już mam nindza. My mamy tego ducha.
I: Tą perłę mamy. A wiesz, że ja mam tego.
A: Okej. A ja mam tego.
I: My mamy tego. Tylko tego nam brakuje, tego Zejna. Ej taką samą broń ma jak Lojd. Ja jestem Koj, Zej. Ja jestem Lojd. Spadnę Ci. Pats, super mieć, jak on tu nagrandził. A wiesz, że on pokonuje duchy.
A: Zajaz mi pokażesz. Pffff!
I: Uwazaj! Ja chcę do perły.
A: Wpada w moją pułapkę. Aje to nie tylko w gazetce można dostać, tylko w innym.
I: Leć do swoich węzów.
A: Pokażę Ci! Aaaaaaaa!
I: Prose Was!
A: Ej nie nie nie, nie wojno! Aaaaa i wpadł w bagna.
W: Ja umiem układać takie samochody.
I: Ja tes. Ja mam teraz inną ducha.
A: Jojd, pomocy!
I: A duchy to złe rozwiązanie. Duchy się wchodzą do pokoju. Bo duchy księżycy są niezniszczone. Pats, tak tutaj mam.
A: Aje woda Cię zmyje.
W: Mogę sobie odcepić mózg!
I: Ja tes mogę sobie odcepić mózg. A one są na gazetce. Je tseba psykleić na album. Wiesz co, a wiesz, że tseba te naklejki psykleić na album, cyli na tą książkę taką, album. Bo tam są numerki i na te numerki.
M: A wy macie taki album?
I: Nie, my nie mamy, ale chcemy go zamawiać. To Zejn i Kol. Zejn i Kol.
A: Tego Kola nie mamy, aje tego Zejna mamy.

I: Oooo, my mamy te, ooo my to zbudowaliśmy. Będziemy mieć pramatkę i mamy ten motor. My tes taką gazetkę nieraz mieliśmy. Dawaj, narysuj tego Kola. Ja nie wiem, cy to się da zniszczyć?

M: Może Wam pomóc?

I: Tak!

A: Nie, nie trzeba.

I: A tutaj sobie można psegładnąć.

A: Okej, aje mi też to daj. Daj mi, oki? Czekaj, ja tyjko to zbuduje. Ja zbuduje łuk.

I: Nie, Antek, ale nie.

A: Ja chcę zbudować łuk tyjko. A Ty Zejna.

W: Mój brat go miał.

I: Tego kolesia, my tes go mamy.

A: Igo, ja składam łuk. To jest łuk. Masz, coś musiało spaść.

I: Maska. Nie ma góry maski.

A: Igo, popatrz, czy u mnie jest.

I: Jest! Zapomniałem o kołniezyku. My mamy poduske. My mamy...

A: Tego Zejna mamy, aje bajdzo go chcemy.

I: Tak, mamy go, mamy go z Anglii dostaliśmy.

A: Coś mi bjakuje jednego kjocka, takiego pomajańczowego. Złoty.

I: Tak, złoty te mają. A ten jest na zapasowy. Nie, ten jest na.... Antek, a cy mogę, Antek a cy może się zamienimy ludzikami?

A: Już mnie pokonałeś!

I: Ja wiem jak! Mogę ja spróbować? O tak tu ma być. Bo widzicie, bo tutaj ma być.

M: Dobrze jest?

I: Tak, o tak tu miało być.

A: Zawsze trzeba zobaczyć pjakat. Ja idę na pjakat zobaczyć.

W: Ja zawsze sobie przyczepiam plakaty.

I: My tes mamy.

A: No, gdzie jest pjakat? Co to jest za gazetka?

I: A nie! Daj! Są plakaty.

W: Są. W każdej są.

A: Aje w tej... a my mamy taką gazetkę i tam nie ma pjakatów. Takich nie ma.

I: W tej jest plakat!

A: W tych są plakaty, aje to tu konkujs jest dawny.

I: Psestań walić mi w głowę! Psestań! Psestań! Mas go, mas go, mas go, dzięki za maskę.

A: Pokonałem. Ej, oddawaj mój łuk, Ty masz swoją bjoń.

I: Ej pramatkę, pramatkę teraz... Ej sensejka mam.

A: Mamy tego gościa, tego, i nikogo więcej z tych, ajbo...

I: Tego mamy!

A: Tak! Tego i tego mamy.

I: Tego mam podwójnie ctery głowy.

A: Zamjodziłem Cię, pst! A ludziki?

M: Ludziki są też, ale to za chwilę.

I: Mamy ich dużo, ja mam dużo gazetek. Kol, dawaj!

A: Zginałem! Pjosze mnie nie szukać bo się jozbije! Jestem jobotem, a jak wrzucisz mnie do wody, to mogę się popsuć. Zajaz Ci pokażę! Zgubiłem bjoń. Zgubiłem bjoń.

I: On lata! Spindzitsu!

M: Wszystkie Nindzago lądują u mnie na rączce.

A: Aje później nam je Pani da do domu. Tak?

M: Na razie Nindzago odkładamy tutaj. Gdzie jest reszta kart?

I: Nie, to nie są karty, to są naklejki, to są naklejki.

A: To jest tyjko kajta i to jest kajta.

M: W tej książeczce są różne komiksy, czyli takie historyjki. I teraz co zrobimy. Ja Wam przeczytam ten komiks, a Waszym zadaniem będzie opowiedzieć historię, a potem dostaniecie figurki i trzeba będzie tą historyjkę odegrać. (Logopeda czyta komiks). Co było w tej historyjce? Antek, powiedz.

Odpowiada Ignacy.

I: Zeee Nindza wypłynęli z grobowca Spindzitsu. Ze Nindzu....

M: Oni się tak trochę przechwalali między sobą.

I: Tak, a Zejn potem zrobił klocek.

M: Bo jego moc to jest...

I: Lód.

M: I co na to powiedzieli inni NindZa?

I: Kaj powiedział, nie wiem.

M: Co się dalej wydarzyło?

I: Bum, bum, tsask!

A: I powiedzieli do ataku duchy. A potem Jojd się wajnął w czachę.

I: Nie, pierwszy tutaj wysedł, a potem się walnął w ścianę. I potem byli Nindza do walki, ciach. A wiesz co? A Kol się mógł wtedy pseniknąć ducha na ducha.

W: Czego on jest zielony?

A: Bo jest duchem. Bo nie zdążył wyjść z świątyni i się stał duchem. A kto nie wyjdzie przed świtem z świątyni Janga to się potem staje duchem.

M: I co było dalej?

A: Zaatakowali Nindza duchy.

I: I piracki statek, ale to i tak duchy.

M: I co oni tu mówili?

A: Do ataku moje duchy!

I: I ten Moro, a gdzie Moro się podział?

A: Jest w kabinie i stejuje statkiem, żeby nie wpadł w skały.

M: Kto to jest?

A: Kujtaj. Ma kapejusz, my go mamy. I on miał taką kosę.

I: A ciekawe gdzie się podział Rojd? Bo ja wiem jak on wygląda.

M: A on być dobry czy zły?

A: Kujczaj był zły.

I: O tutaj zadanie Lojda. I Kola. Cy mają odnaleźć, cy muszą to wyciąć? Tak, wyciąć!

A: Bo to jest właśnie komiks.

I: O tutaj tes to, i tutaj tes.

Logopeda czyta dalej.

M: Kto opowie tą część?

I: Plakat ja chce zobaczyć. Zaceliśmy gdzieś.

M: O tu. Proszę.

I: Ze sensej zmusił go do walki a potem sensej go tak i łubudu kopnął go.

M: I co dalej?

I: Lojd się zaczął budzić.

M: Aha, i co dalej?

I: Nie, a potem to, a potem tutaj byli, a potem Lojd tak się zemścił ze tutaj zucił. A potem lojd tutaj się zdziwił. Łuuuu! Nie a potem łoooo. A potem łubudu, a potem Rojd zrobił hałé! Nie bo Lojd ich wyzucił. A Lojd ich wyzucił w trójkę. A potem wyleciali.

M: Ja mam plakat. Ten obrazek opisuje Ignacy. Co widzisz?

I: Kaja i lawę i logę i księżyc i góry. Kolor złoty, a troske złoty i rącki, nogi i troske

tutaj cerwonego, i tutaj tes, tu tes i tutaj to, tutaj to, tutaj tes i to i to i to. I tu, tu i tutaj trochę na nóskach, i całe i lego siti.

M: Teraz Antek.

A: Chciałem zobaczyć właśnie. Tutaj widzę Kaja, Lojda, Kola, Zejna, Miję i Dżeja. Kol ma kosę wstrząsu, Zejn ma szikan lodu, Lojd trzyma złotą kataną a Kaj ma kataną ognia.

I: Cyli taki miec. Miec.

M: Co jeszcze powiesz?

A: że Kaj jest w kolorze zielonym, Mija różowo – złoto – niebieskim, Zejn białym, Dzejn niebieski i Kol czajny i bjonie złote. I tutaj włócznia.

I: A policmy: jeden, dwa, tsy, ctery, pięć, seść, siedem. Nie! Jeden, dwa, tsy, ctery, pięć, seść. Seść! Czyli nie jeden, dwa, tsy, ctery, pięć, seść, siedem, tylko seść.

M: A Ty Antek dlaczego byś wybrał ten plakat?

A: Bo Kaj to mój ulubiony Nindza. A złoty jest moim ulubionym kojojem.

I: Ja tes lubię złity i cerwony. I księżyc ten lubię.

Odgrywanie scenki na podstawie opowiadania. Data: 24.05.2021 r.

M: Postarajcie się tymi postaciami, które są odegrać tę scenkę.

W: Ja mam najlepszą broń.

A: Przestańcie się przechwajać.

W: Nie, to ja mam najlepszą moc.

I: Ja mam najlepszą moc, bo jestem Lojd.

A: Co to jest za kjocek?

I: Złoto – natura – zieleń.

W: Później oni powiedzieli, że brakuje nam kogoś. Kto to powiedział?

A: Kaj!

W: Brakuje nam kogoś.

A: Gdzie jest Lojd?

W: No właśnie! Tam jest!

I: Lojd był samotny.

A: Aje wpiejw zaatakowały duchy.

M: Dobra, atakują piraci.

A: Duchy! Zajaz go stejuje.

W: Do ataku, duchy!

A: A może wody załadować, nie wiem. Strzałka z wodą, pfff.
W: Nie pamiętam co mówili.
I: Wiem jak.
M: No to improwizuj.
W: Chodźcie szybko!
I: Nie, szybko chodźcie na pokład.
A: Szybko wchodźcie na pokład. Trzymajcie wojnego Nindza dajeko od wody.
W: Teraz Mija coś powiedziała.
I: Nie pamiętamy. Ale nie ma Miji. A potem Lojd zrobił zieleń. Aaaa Cię wyzucilem.
W: Mija musisz się skupić.
I: A potem całą armię duchów. I koniec.

Polidialog z udziałem trzech chłopców; data: 25.05.2021 r.

A: Inne?
M: Nie, to te, które były wczoraj.
A: A ludziki?
M: Ludziki? Ludziki są też, ale to za chwileczkę, dobra?
W: Szkoda, że nie ma Igo.
M: No właśnie chciałam go wziąć, ale on robi pracę na dzień mamy.
W: Kiedyś mi się to udało.
A: Ja też. Czego tejjaz mi się nie udaje.
M: Może Wam pomóc?
A: Nieee, czekaj, czekaj, czekaj. Instjukcja. Tyjko dwa wojki. A piejwsze wysypujemy tyjko jeden co nie? Wysypujemy jedynkę. Dobja daj na auto, ok? Dobja, judzika, najpiejw judzika.
W: Ej, to jest koniec czy początek.
A: Początek.
W: Okej, złóż ludzika, złóż. Weź takie coś.
A: To i to.
W: Teraz weź to.
A: Dajej.
W: Takie coś.
A: Nie wiem. I takie.

W: Masz jedno takie. Przyczep to tu. A kolejne masz coś takiego.

A: Tu. Ooooo, to fajne. Jedno takie i jedno takie. Tutaj?

W: Dać tu.

A: O tu?

Wchodzi Ignacy.

I: Ekspres! Widzicie? Taki szybki jestem!

A: Nie!!! To jako djugie!

W: Przyczep dookoła.

A: A te czejwone!!!

I: I takie carne chyba.

W: I jedno takie, i jedno takie.

A: Takie.

I: Mamy jus.

A: Zderzak budujemy, judziki już są.

W: Kierownica idzie chyba tu.

A: A ziejony?

W: Tak, a kierownica tu.

A: Czyji tutaj będzie siedzieć judzik na pewno?

I: Wyścigówka, wyścigówka, tak to jest taka wyścigówka.

W: I tu powinny być dwa.

A: No i są dwa.

W: Aaaa, są. Teraz jedno takie długie.

I: Takie?

A: Tak.

I: Jakie jesce?

W: To długie idzie tu, na to. I dwa takie.

I: To dźwi chyba, tak dźwi.

A: I tu będzie wyścigowa.

W: Czekaj! I dwa takie... Dwa te co, tu!

A: O nieee, jeszcze jeden taki, o masz! I gdzie?

W: I to leci tu.

A: Nie, źje to jobisz!

I: Nie, dobrze!

A: Nie tak, nie Igo! Dobja, Igo już zaczął, to kończymy.

I: To jest tu do tego, chyba tak... Chcę tylko powiedzieć, że te dwa będą.

A: Ja już mam.

I: Czekajcie, tu. I budujemy ten tył. Nie, przód!

A: Zbudujemy tył. Tak i tak, co nie?

I: Takie! Ja mam jus.

A: Daj, daj. Oj, oj, oj, oj.

I: Antek, to ma być tak! Bagaz tu jest.

A: Aje nie może być tak, bo tutaj idzie na górę.

I: Nie rozumiem.

A: A nie, bo to tak jest. Może dlatego, że tutaj trzeba jeszcze obniżyć. Miało być tak pjesto.

I: I psehodzimy na długi etap.

A: Ktoś ma niezłą fuję.

I: Furę! Niezła, niezła fura. To jus wiadomo gdzie docepić. Jeden i dwa.

A: Nie to spojey bo to wyścigowa.

I: A jak to się ściąga?

W: To jest zapasowy.

A: Mamy dwa.

I: To może tam damy, okej?

M: Coś wypadło?

W: A nie, to jest zapasowa część.

A: Tak, zapasowa.

I: Cy ja mogę to układać?

A: Nie, Igo, nie!

I: To mi chyba będzie potsebne.

A: Pokaż! Takie?

I: To budujemy psód, widzicie, psód!

A: Przód, przód budujemy. Gość sobie już siada do auta. Moja nowa fuja. Ty miałeś kajaiducha.

I: Zejn. Bo do Zejna pasuje, co nie? Albo do Dzeja. A ja nakładam gumy okej?

A: Igo, a to może być na końcu? I pajkujesz do końca, bo ja tu...

I: Jeden, dwa, tsy, ctery. Jeden, dwa, tdy, ctery. Ctery koła nałożone. I tutaj mi połóz.

A: Nie mogę położyć, bo my jazem budujemy.

I: To Antek jus taki ma.

A: Ja mam jeden... Czekaaj, czekaaj tu. Tu?

I: Tu na tym jest. Tu będzie chyba od psodu, tu będzie guma chyba. To będzie na psód. Tu budujemy maskę. Antek, złób i tu będzie fajniej.

W: To idzie stąd.

A: Na szaje. To zbudowałem, to powinno być tu.

I: Tak! To źle zbudowaliście. Można poprosić to tu?

W: Ty może trzymaj instrukcję.

I: Tamtą? Tą?

A: Nie!

I: Taki i takie dwa. Takie! Takie dwa! Takie dwa!

A: Nie, my zaczynamy od tego! Takie dwa i taki jeden.

I: Taki jeden.

W: Nie ma tutaj szyby!

A i I: Jest!

I: Jeden taki, dwa takie.

A: Gdzie Igo?

I: Dwa takie.

A: Igo, my budujemy tyjko to. Okej będziesz budować.

I: Jeden taki, jeden taki, jeden taki, jeden taki. Światełko! Gdzie to? Gdzie taki? Dwa pomarańczowe, zielone gdzieś jest.

A: Pomajańczowe, to jest pomajańczowe.

I: Patrzcie, kulę znalazłem. To jest bomba atomowa.

A: Doczep, doczep te kjatki.

I: Tak, zrobimy to w tył. Antek a mogę docepić dwa koła a Ty dwa?

A: Nie! Ty jedno, Ty jedno i ja i Pani. Ty też masz jedno. No Igo, ominełeś!

W: Gdzie to ma iść?

A: No oczywiście tu!

I: Wiecie, wy to umnicie. Tu fura będzie i... i cały zestaw. Nie mamy, nie mamy, nie mamy. O ten składaliśmy. Dopiero...

A: No to skończyliśmy, szybcy jesteśmy.

Antoni i Ignacy razem w gabinecie logopedy. Rozmowa oraz malowanie i zabawa swobodna. Data: 15.07.2021 r.

M: Co to tu pijecie takiego dobrego?

A: Wodę.

I: Wodę.

M: Byliście na wakacjach gdzieś czy jeszcze nie?

A: Byliśmy na wakacjach.

I: Tylko musieliśmy jechać bo byliśmy u dziadków.

M: Gdzie byliście, co robiliście, jestem bardzo ciekawa...

A: Spajiliśmy chyba kijkanaście nocek. I kopajiliśmy w piłkę.

I: Tylko było, ja miałem dwanaście, a Antek tloske mniej.

A: A ja miałeś sześć.

I: Chyba tloske lepiej oblaniałem.

M: Kto był atakującym, kto był na bramce, jak to było?

I: Ja byłem na bramce i Antek.

A: Bo my jazem gjaliśmy.

M: A kto Wam strzelał do tej bramki?

A: Na zmianę.

M: A jeszcze gdzieś się wybieracie na wakacje w tym roku?

A: Nie, tyjko do dziadków.

I: Teraz pijemy zimną herbatkę z makdonalda albo od mamy. Albo z kostkami lodu.

M: Antek jest na takich zajęciach pierwszy raz, Ty już Ignaś chodziłeś do mnie.

I: Tak, chyba ze sto razy. I Antek to będzie tes lubił. A ja Ci pokaze jak się robi cukierasa. Tylko ona, no, rosna mu zęby dwa. Bo mu ostatni ząb odpadł. I jak Antoś jesce jeden to jesce dostał zelki bo kiedy się jesce dodatkowy rusa to wtedy się dostaje słodkie. I on dostał zelki. Takie w kstałcie samych listków. I pamiętam jesce coś... wąs... sssssss.....

M: A pamiętasz, gdzie był jęczyczek?

I: Za buzią.

M: Tak, właśnie, za ząbkami.

I: I Antka pogryzło mało komarów, a mnie najwięcej.

M: To czemu Cię tak gryzą te komary?

I: Nie wiem.

A: Mnie też gjyżą.

I: Tak, tylko go mało pogryzły, a mnie najwięcej.

M: Musisz mieć chyba słodką krew.

A: A ja jestem wogje słodki.
I: I on ma duzo słodkości.
A: I mama tak samo.
I: A ja duzo słodkości.
M: A jecie duzo słodkiego?
I: Antek je mało, a ja więcej.
A: Bo ja tejaz zaczynam jeść mniej słodyczy.
I: Tak, i moje jest najsmacniejse.
M: A Ty Ignas pięknie obciąłeś włoski.
I: Bo jestem Lewandowski.
M: A Ty jesteś kto? Czy Ty nie jesteś piłkarzem?
A: Ja nie jestem.
I: Ale ma kosulke Lewandowskiego z bramki.
M: A oglądaliście mecze na Euro?
I: Yhy, i nawet potem było takie znacki Polski. No, potem były takie.
M: A jakie kraje oglądaliście? Jakie mecze?
I: Yyyy, z Ukrainą. Z Niemcami. Z Polską. To jus kazdy wie. O jus wiem.
M: A dobrze jest samobója strzelić?
I: Tak, a ja kiedyś z Antkiem...
A: To Igo sam sobie strzelił czwajtego gola. To był samobój. Bo strzeził do swojej bjamki. Tak, uciekał, uciekał i kopnął do swojej bjamki.
I: I Ty mnie popchnęłeś i ja tes i mieliśmy nauczkę.
A: I jazem się przewjóciliśmy.
I: Bo ja dałem nogę i Antek się razem ze mną i na trawę.
A: A gdy się djugi jaz przewjóciliśmy to to zjehajiliśmy z gójki i się potujjaliśmy z gójki na tjawę.
I: A mi mama kolana musiała umyć kostecką, bo kiedy upadałem to miałem kolana brudne. I musiałem chusteczką się myć.
A: A nie było Igo dwanaście, tyjko Ty miałeś trzynaście jaczzej. Igo miał trzynaście a ja sześć. A mi się woda wyjewa stąd.
I: I casem mocno to otwieram i jus się zepsuło.
A: A ja nie na całe szczęście. U mnie się zepsuła, a djugi jaz się nie zepsuła.
I: Tak, bo nie znalazłem swojej butelki. Ej, ja mam tutaj białe i tutaj białe.
A: A tata ma nam przywieźć nowe zestawy z nindzago.

I: I ja wygram pojazd nindzów.

A: I on się składa na cztey pojazdy. I lego technik też. A judziki nie były skompletowane.

I: I mi tu tak leci woda. Ojć. Wylecił mi język. Antek, tak tu się otwiera a nie zębami.

A: Aje mój się jakoś mocniej zamknął.

I: A kiedy jechaliśmy koło makdonalda do dziadków, to mama zobaczyła kolorowego mostu dla ludzi tylko. Mama była taka gapa. I słysała kiedy my ksyceliśmy.

M: A gdzie mieszkają Wasi dziadkowie.

I: Na wsi.

A: W Brzózce Kjólewskiej.

I: A my tes będziemy na wsi.

M: Antek chciałabym abyśmy popracowali nad głoską l.

I: I najlepiej nad r bo r mu nie wychodzi. No nie umie on.

M: A Ty nad jaką głoską Ignasiu pracujesz?

I: S.

M: Ok, a gdzie w buzi jest głoska l?

I: Za ząbkami.

Antoni wykonuje ćwiczenia artykulacyjne.

I: Pani Monicko, a pseleciała koło mnie mucha. A domek pscół to ul. A ja jak sedłem dzisiaj do pseckola to widziałem dwa gniazda bocianów.

A: A ja widziałem jedno. I to widziałem tam trzy małe bocianki.

I: A ja tes tsy i w drugim było tes tsy.

A: Czyji jazem sześć.

M: Przyszedł czas na porządną nagrodę.

I: Duplo! Ja lubię duplo! Tutaj są, aaaa tutaj! Moja broń! Lubię ją!

A: A my już tego nindza mamy.

I: Noo, podwójnie.

A: Zniszczę całe Ninđzago! Ała! Ty masz za swoje. Stój!

I: Zbudujemy dom nindzów? Będę sterować nim! A kto widział koła? Jesteś spod ziemi... sam tu psylem.

A: A ja Cię zniszczę. Zniszczę wszystko!

M: Gdzie to bierzesz do buzi? Masz paluszki od tego.

I: Nie umiem paluskami. Odcepiac. Gdzieś tu powinien być odcepiac. Dziwne.

A: Ja potjafię odcepić kjocki. Dostałem nauczkę, tejaz mogę zjobić nindzago.

I: A moi budują. A tutaj będzie to. Siedzonka wyzuciłem.

A: Daj mi nóżki, daj mi nóżki, ja chcę mieć nogi.

I: Tak się nie mówi. Ooooo, a ja spadłem, przygniotło mnie głupio. Złoto, ziemia, ogień natura. To peses Lojda. Zgniotę Cię! Nie, ogień, psypale i oł noł.

A: A wiesz, że Kaj jest odpojny na tę akujat moc?

I: Bo błyska, tak! Bla, bla, bla, bla, bla! Co?! Co niby powiedziałeś? Ze Ciebie psetwozimy.

M: Wy teraz jedzicie jeszcze do babci i dziadzia?

A: Tak, na całe wakacje.

I: I na całe lato.

A: Też mam większą bjoń tym jazem Was pokonam.

I: A ja będę z Tobą walcyć. Tok tak tik tak, będziemy walcyć. A mama nas weźmie do makdonalda.

A: Tu już było zjobione w tej książeczce, wszystko pokojowajaliśmy.

I: Albo teraz pokolorujemy. Tylko jakby były dwa kredki.

A: Ósemkę na pomajańczowo. My tą gazetkę kupimy za osiemdziesiąt złotych.

I: A pats Pani Monicka. Mam tu manekina.

A: A tutaj są kształtowe a tutaj są cyfrowe (o kolorowance w gazetce).

I: A jus wiem co to! Antek, to ten potwór, który porwał Zejna. Jak on się nazywał? Ten który porwał Zejna?

A: Lojda, nie Zejna.

I: Nie, on uratował tą cenść od... a jus wiem Berbi! Nie nie pamiętam jak on się nazywa.

A: Nie mam pojęcia, co to za gość. Też na żółto.

I: Ale, Antek, ale wiesz o co mi chodzi! Ze ten ze Antek mi chodzi wiesz o co ze od tej perły ten, a tutaj pats... Ale my tą gazetkę mamy taką samą.

A: Nie, my tej gazetki nie mamy.

I: Ale my mamy tą piłkę, Antek to znalazł. I ten eliksir. Oooo tak, herbatka. A sensej jest głupkiem bo pije se herbatkę. I my go nazywamy głupek.

A: On jest śmieszny. I Zejn też. Nie ma niebieskiego.

I: Ja pokoloruje tak!

A: Ja pokoloruje, to co ja znalazłem. Tak, no to poszliśmy tloszkę niżej.

I: O, ja lubię to rozwiązać. Prose Pani Monicko ja mam takiego co był Kaj, ten tylko bez tej broni, i Mia taka tylko inna. I ja mam to. A tu jest Lojd w minirajdówce.

A: A ciekawe, co z tego wyjdzie. A my takiego smoka mamy co go tu trzeba pokolorować. Tu chyba jest mijion tych dwójek. Dwójki!

I: Antek, a Ty masz pomarańcowy? Bo ja też mam pomarańcowy. A jakby mi się zgubił to mi das? Bo ja mam tutaj ksyzyk. A gdy Antek będzie miał siedem lat to ja będę miał pięć.

A: Nie, bo on ma cztery. Bo on ma tjoszczkę później niż ja urodziny. On ma na koniec jesieni.

M: Ty masz kiedy Antek?

I: Na koniec lata.

A: W sierpniu, a Igo w listopadzie.

I: Oł noł, blisko grudnia.

A: A tata ma urodziny po świętym Mikołaju, dwa dni.

I: Ósmego grudnia. Ja nie mam tu miejsca.

M: Pochowamy rzeczy.

I: Albo przesuniemy.

A: Znowu mające dwójki. Na czejwono. I to jeszcze jest na czejwono. Już się pomyliłem.

I: Nie ma czarnego. Ej jest! Żółty nawet. Ał, ał, Antek mnie tu...

A: Przepjaszam.

I: A ja mu pokazywałem że to...

A: Aje pomyliłem się teraz z ósemką. Ósemka na pomarańczowo. Tutaj jest czajny. Jak dużo czajnego.

I: A tutaj będzie Lojd. I tutaj jeszcze. Ktoś jeszcze pokolorował.

A: Tjójki na gjanatowo.

I: A możemy sobie to wziąć do domu?

A: My takie mamy. Jeszcze tego nie mamy, aje tego i tego już mamy.

I: Ał, ale mi nadepnął.

M: Ok, chłopaki, dokończymy następnym razem.

Rozmowa braci w czasie zabawy. data: 22.07.2021 r.

M: No to opowiadaj o tej piłce.

I: Bo, bo ja tam ja stseliłem gola, że Antek nawet nie złapał.

A: Choć się rzuciłem na tą piłkę, ale nie złapałem, bo pode mną przeleciała.

I: A ja, ja się pośliznełem na piłce i mi się lała krew na palcu dwa razy. A stseliłem tą nogą gola. Bo miałem scenście.

M: Którą?

A: Już nie pamięta.

I: Ta! Ta, ta!

M: Prawą czy lewą?

A: Pjawą.

I: O tutaj.

A: Czyji pjawą.

M: Czy coś żeście ćwiczyli?

I: Aaaaa powinno się konika robić (kłąskanie). Za ząbkami, a nie tak.

M: A nad jaką głóską pracujesz Ignasiu?

A: Nie pamiętasz? Ja pamiętam!

M: Mamy tu pracę do dokończenia, wiecie o co chodzi?

I: Tak, tseba pokolorować. Tyle jest tu trójkątów.

A: A ósemki na pomarańczowo.

I: Dziwne, tu są te same. Trójkąty, nie ma jesce.

A: Aje są kjopeczki i krzyżyki są. Kółka są.

I: Aaa, fioletowe. Robimy to fioletowym. Dwa paski, tu dwa paski. Coś ciekawego tu jest. A tutaj tseba znaleźć jakieś... Łatwizna!

A: Jaz, dwa, aje trzeba.

I: Łatwizna.

A: Trzynaście, czternaście. Do czternaštu. A Igo musisz jeszcze o takie wcześniej.

I: To było ułożone, ja tego nie układałem tylko kolorowałem. Ja jus wiem – zelazne fatum.

A: Żelazne fatum? Nie pasuje! One są bajdziej czejwono-sjebjne.

I: I carne.

A: No i czajne też oczywiście.

I: Takie inne korory.

A: Nie ma niebieskiego.

I: A sary jest.

A: No tak.

I: A głowa w paski. Głowa fioletowa.

A: A daj to na niebiesko, to zobaczymy co z tego wyjdzie. To chyba będzie kamienny

potwój.

I: Nie, bo nie miał zielonego.

A: Aje to jest tło. To pjawdziwe kółka. Nie to są kłopki.

I: A jak połączymy złoty z niebieskim to wyjdzie, nie jak połączymy złoty z niebieskim, to wyjdzie niebieski. Ja tak zelazny fatum weźć.

A: Ósemkę pokojowałem na pomajańczowo. Tejaz tyjko pomajańczowe, fiojetowe.

I: Cerwone.

A: Czajne, szaje. Jest czajny, ale bajdziej czajny. Nie ma zastjugiwanego czajnego. Szkoda.

I: Antek, my nie mamy w domu takich kredek. A ja się pomyliłem z tym. Bo te są pokolorowane na fioletowo.

M: Dlatego musisz być uważny. A co to znaczy być uważnym?

I: To jest chyba uważać. A to jest najgorse.

A: Pomyliłem się z jedynkami.

I: No, ksyzyk na zielono. Ksyzyk pomalowałem na zielono. Zielony dobra, koloruje. Coś mi ciekawego wychodzi. Bardzo ciekawego.

A: Mi też. I dwa ósemki.

I: Mi tylko tylko ksyzyki zostały.

M: A na jaki kolor krzyżyki?

A: Na niebieski.

I: Na pomarańczowy.

A: A krzyżyki pomyliły mi się z tjójkątami.

I: Tutaj nie ma trójkątów!

A: Tu o to mi chodzi, że mi się pomyjiło z tjójkątami. Skończone.

I: Jesce dwa muse.

M: I co wyszło, opowiedz o tym.

I: Yyyyy ja wiem co to, ale nie wymyślę. Bo nie wiem co to.

A: Ja nie wiem jak się nazywa ten smok.

M: A co go spotkało?

I: Łowcy smoków spotkały go.

A: Tym bajdziej że on zaatakował Kola i Senseja. I uciekji do jaskini i zauważyły jakiś jysunek na skałę.

I: I wtedy był jesce mały.

A: I później nindza spadji w pułapkę.

I: I był taki mały smocek jesce.

A: I byji w więzieniu a później była wojna. A wszystkie smoki odleciały, które były...
I ten smok się nazywa Zwiastun Burzy.

M: Czyli zawsze jak przylatuje, to będzie burza?

A: Nie, jak przylatuje, to nojmajnie nie ziele błyskawicą.

I: A to sąłowcy smoków ctery. Ja mam tego. Tylko mi nie biez wenza bo ja go bardzo lubie. Ja skończyłem. Co Ty masz na tym? Dzia, dzia, dzia, dzia!

A: To było Twoje. Cały się jozsypał na kawałki.

I: Ja tu mogę to poskładać. Wsystko poskładam. To jest dywanik.

A: Dywanik musisz położyć. Igo, jeszcze o tu.

I: Tutaj. Tutaj.

A: I od tego takie fiojetowe, można było przyczepić zderzak, nie?

I: Ty ja to schowałem. Nie, inacej. Tak. A tutaj gitara. A tutaj jest..

A: A czemu niebieski? Może...

I: Jakby tutaj. Tak, bijemy się bo to jest lód.

A: Tutaj by zjechał, jest zjeżdżajnia więc by zjechał na jód. Zajaz Cię przetnę na pół.
No przeciuj.

I: Ducha mi dajes. Ty pięć a ja dwóch.

A: Ty cztejech. Ajbo tutaj na łózko piętrowe.

I: Tutaj dziewczynka tak spała. Tak było. Zagram na gitaze. Dyn, dyn, dyn, dyn, dyn.
Sybko! A wies ze ścielił na półce. Dyn, dyn, dyn.

A: Zjeżdżam, zjeżdżam, zjeżdżam. Wojny! Gdzie jest moja fjyzuja? No co chłopcy?
O maj gat! Nie we mnie, nie wie mnie!

I: Ej, Ty złodzieju! Stój, Ty złodzieju!

A: Zły jobot! Przez cały dzień dziś będę spać. No co? Łózko dla jednej osoby. Kto wzięł moją koszulę? Dawaj moją koszulę. Nigdy Ci jej nie oddam. Nie pasuje. Jestem niewidzialnym posągiem. A gdy będę mieć nogi i będę łązić po dziujach? Dawaj Kaja!
Nie! Ajbo Kaj ajbo Jojd. I tejaz przynieś mi Kaja. Dostaniecie misia i domek za Kaja.

I: Może za gitarę.

A: Igo, ajbo za Kaja ajbo... Dawaj Kaja! Ale niezły domek chłopacy.

I: Klocki Lego? Co ja z nich zbuduje?

A: Aje da się dołączyć do mojego pojazdu.

I: Ale one są źle zbudowani.

A: To jest mogę zbudować mój nowy pojazd. Musi mieć ogrzewanie. Ty to kaj, Ty to

Jojd. Zabiejaj.

I: Nie! Prose!

M: Ok, sprzątajcie zabawki.

I: Jus idziemy do domu!!!