

AGATA KRÓL

ORCID 0000-0003-3911-2045

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZABAWKI „MÓWIĄCE” W ROZWOJU MOWY DZIECKA DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

ABSTRACT. Król Agata, *Zabawki „mówiące” w rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia* [„Talking” Toys in the Speech Development of a Child up to Three Years Old]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 105-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.8

Speech development is a special period in the life of every human being, when we acquire the ability to communicate non-verbally and verbally, e.g. as a result of language immersion. However, the development of speech is impacted by many factors that can be both negative and positive. The article presents the results of the author's own research, whose aim was to determine the potential threats to the proper speech development of a child up to 3 years of age, resulting from the use of “talking” toys in line with the manufacturers' recommendations. During the analysis of recordings presented by “talking” toys, special attention was paid to their articulation and linguistic correctness, prosody and the meaning of spoken words. The article includes a description of the various stages of speech acquisition up to the age of three and a review of terminological and legal issues regarding toys.

Key words: “talking” toys, interactive toys, speech development

Data przesłania tekstu: 03.01.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 25.01.2023.

Wprowadzenie

Mowa, a także sam potencjał nabywania przez dziecko języka stanowi umiejętność wrodzoną, warunkowaną genetycznie (Bekus-Richane, 2017, s. 29). Proces nadawania komunikatów językowych generowany jest w mózgu – to właśnie tam tworzy się myśl, mowa wewnętrzna, interpretacja rzeczywistości, czy sama intencja komunikacji. W tym też miejscu dochodzi do odczytywania kodów językowych, używania reguł gramatyki na wszystkich jej poziomach, zapamiętywania i rozumienia zasad rządzących słownictwem oraz słowotwórstwem (Kroll, 2011, s. 143). Mózg odpowiada również za zaplanowanie ruchów poszczególnych mięśni aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego

i oddechowego, aby pozwolić na wypowiedzenie danej głoski, wyrazu, czy całego zdania (Dingman, 2019, s. 87). W XIX wieku wybitny chirurg Paul Broki oraz lekarz psychiatra i neurolog Carl Wernicke zlokalizowali dwa ośrodki mózgowo odpowiadające za funkcje językowe. Udowodnili, że w przypadku mowy i języka można zaobserwować specjalizację czynnościową mózgu, nazywaną obecnie asymetrią półkulową lub lateralizacją (Dingman, 2019, s. 91). Na podstawie współczesnych badań neuroobrazowych wiemy już, że w proces analizowania oraz konstruowania wypowiedzi słownych zaangażowane są różne części mózgu, a nie tylko obszar mowy zlokalizowany przez Broki i Wernickego (Panasiuk, 2021, s. 41).

Jednakże, na możliwość uczenia się mowy wpływa wiele czynników, także społecznych, gdyż jest to zjawisko złożone, a proces jego przyswajania nie jest oczywisty (Kamińska, Siebert, 2012, s. 237). Okres rozwoju mowy trwa do około 6.-7. roku życia. Na jej nabywanie wpływa zarówno środowisko dziecka, w którym jest wychowywane, jak i choroby, przyjmowane leki, wady narządów artykulacyjnych, zaburzenia integracji sensorycznej, zaburzenia miofunkcjonalne oraz przedmioty mogące tę mowę rozwijać. Obecnie na rynku producenci reklamują zabawki edukacyjne, przy użyciu których dziecko między innymi nauczy się „poprawnie” mówić i liczyć. W wielu miejscach zabawki te są często kupowane, aby „pomogły” dzieciom rozwijać umiejętność komunikacji i nabywania słownictwa czynnego oraz biernego. Jednakże, pojawia się zasadnicze pytanie: Czy tego typu zabawki rzeczywiście uczą poprawnej mowy?

Celem moich badań było ustalenie potencjalnych zagrożeń dla prawidłowego rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia, wynikających z użytkowania zabawek „mówiących” zgodnie z zaleceniami producentów. Analiza źródła materialnego (zabawki „mówiącej”) pozwoliła mi poznać jego funkcjonowanie oraz umiejętności „mówienia”. Na tej podstawie określiłam możliwość wystąpienia zaburzenia w rozwoju mowy małego dziecka. Przedmiotem badań były tak zwane zabawki „mówiące”, które wyodrębniłam, analizując ofertę jednej z najpowszechniejszej sieci sklepów w Polsce z akcesoriami, zabawkami oraz ubraniami dla dzieci. Postawiłam również następujące pytania badawcze: 1) Jakie są właściwości zabawek mówiących?; 2) Jakie zagrożenia dla prawidłowego rozwoju mowy dziecka na poszczególnych jego etapach do trzeciego roku życia wynikają z użytkowania zabawek „mówiących” zgodnie z zaleceniami producentów?

Rozwój mowy dziecka do trzeciego roku życia

Na podstawie znanych badań można wyróżnić sześć etapów nabywania języka, dzieląc je na fazy: przedjęzykową (1. rok życia); wypowiedzi jedno-

wyrazowych (12.-16. miesiąc życia); wypowiedzi dwuwyrazowych (17.-27. miesiąc życia); wypowiedzi kilkuwyrazowych (20.-40. miesiąc życia); pełnych zdań (26.-42. miesiąc życia) oraz osiągnięcia pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej (od 4. do 9. roku życia) (Kamińska, Siebert, 2012, ss. 237-238).

Najczęściej wykorzystywaną w polskiej literaturze logopedycznej periodyzacją rozwoju mowy jest podział Leona Kaczmarka (por. Kaczmarek, 1953). Wyodrębnił on pięć stadiów kształtowania się tego procesu u dziecka, z czego na potrzeby tego artykułu omówione zostaną cztery z nich. Pierwszy etap to etap przygotowawczy, który obejmuje 3.-9. miesiąc życia płodowego. Jest to czas, w którym powstają narządy artykulacyjne, a także ich funkcjonowanie. Ssanie, połykanie i oddychanie kształtuje się w pełni w 32. tygodniu ciąży, tworząc tak zwaną „specyficzną triadę”, która warunkuje przyszłe samodzielne przyjmowanie przez dziecko pokarmu, a to z kolei powiązane jest też z przygotowaniem artykulatorów do mówienia (Rządźka, 2020, s. 16). Natomiast, sam narząd fonacyjny, który umożliwia wytwarzanie dźwięku, w pełni ukształtowany jest pod koniec 3. miesiąca życia płodowego (Rządźka, 2020, s. 16). Nie należy zapominać o rozwoju narządu słuchu, który odgrywa znaczącą rolę podczas poprawnego nadawania i odbioru mowy. Między 4. a 5. miesiącem ciąży dziecko jest w stanie reagować na dźwięki dochodzące do niego ze świata zewnętrznego oraz potrafi rozpoznać głos mamy (Masgutowa, Regner, 2009, s. 81). Ponadto, posiada też możliwość przyswajania prozodycznych cech mowy poprzez odbieranie melodii, akcentu, czy rytmu słyszanych dźwięków na drodze pozaakustycznej (Masgutowa, Regner, 2009, s. 81). Pod koniec prenatalnej fazy rozwoju dziecka dojrzewają już wszystkie normatywne odruchowe reakcje oralne (Kaczmarek, 1977, ss. 50-52).

W okresie melodii (1. rok życia) dziecko uczy się dźwięków charakterystycznych dla wypowiedzi słownych (Kaczmarek, 1977, ss. 50-52). Najwcześniejsze próby komunikacji – płacz i krzyk, pojawiają się zaraz po narodzeniu. Około 3. miesiąca życia zaczyna się głużenie, charakteryzujące się przypadkową produkcją dźwięków na skutek zabawy narządami artykulacyjnymi. Dziecko uczy się wtedy pierwszych ruchów warunkujących artykulację, choć posiada jeszcze wciąż ograniczony arsenał głosek (Masgutowa, Regner, 2009, s. 82). Podczas głużenia produkowane są dźwięki gardłowe i nosowe, które wynikają „z niezbyt silnego naporu wydechu na zamknięte usta przy opuszczonym podniebieniu miękkim” (Smoczyński, 1995, s. 20). Należy zaznaczyć, że aktywność tę będzie podejmować każde niemowlę – nawet z uszkodzonym słuchem – gdyż jest to odruch bezwarunkowy. Umiejętność ta stanowi też jedną z istotnych cech różnicujących głużenie od gaworzenia, które uznaje się za intencjonalną próbę produkcji dźwięków opartych na kontroli słuchowej (Kamińska, Siebert, 2012, s. 239). Narządy artykulacyjne sześciomiesięcznego dziecka stają się coraz sprawniejsze, stąd w jego mowie pojawiają się głoski

przypominające [p], [b], [m], a nawet [t], [d], [l] (Stecko, 2013, s. 28). Niemowlę, w wyniku naśladowania komunikacji językowej bliskich, zaczyna tworzyć bardziej zróżnicowane kombinacje dźwięków, które początkowo przypominają już sylaby o strukturze otwartej, gdzie spółgłoska łączona jest z samogłoską, na przykład [pa] (Banaszkiewicz, 2021, s. 75). „Wypowiedzi” dziecka są na tym etapie już silnie nacechowane emocjonalnie (Masgutowa, Regner, 2009, s. 83). Zaobserwować można również tak zwane protokonwersacje, czyli pierwsze próby porozumiewania się między dzieckiem a jego opiekunami za pomocą „protojęzyka” (Kuszak, 2014, s. 46), dzięki czemu kształtują się wczesne umiejętności społeczne, umiejętność wyrażania własnych emocji, naśladowania oraz naprzemienności w komunikacji werbalnej.

Między 9. a 10. miesiącem życia niemowlę intensywnie gaworzy, tworząc łańcuchy sylab, które niekiedy przypominają już pierwsze słowa, na przykład [mama] czy [baba] (Masgutowa, Regner, 2009, s. 83). Coraz częściej można wówczas zauważyć, że wokalizacje nie służą tylko stymulacji aparatu artykulacyjnego, ale noszą również wczesne znamiona systemu językowego, w którym „zanurzone” jest dziecko (Stecko, 2013, s. 31)¹. Może wtedy występować również echolalia rozwojowa, która powinna zaniknąć w około 30. miesiącu życia (Siegel, 2012, s. 60). Należy zaznaczyć, że dziecko w tym okresie rozwoju mowy doskonali umiejętność tak zwanego słuchu fonemowego (Kamińska, Siebert, 2012, s. 239). Przyjmuje się, że pod koniec pierwszego roku życia powinno ono używać od 3. do 5. słów, a rozumieć ich dwa razy więcej (Ligeża, 1999).

Leon Kaczmarek drugi rok życia nazwał okresem wyrazu bądź sygnału jednoklasowego (Kaczmarek, 1977, s. 52). Na tym etapie percepcja dźwięków mowy nadal dominuje nad ich realizacją. Dziecko między 18. a 20. miesiącem życia powinno używać w komunikacji werbalnej już około 50. słów, a rozumieć dwa razy więcej (Kamińska, Siebert, s. 240). Pod koniec tego etapu rozwoju mowy słownik czynny może zawierać od 50 do 200, a nawet 300 wyrazów (Kamińska, Siebert, ss. 239-240). Z łatwością można zauważyć, że dzieci w tym okresie używają pojedynczych słów oraz „ich ułamków, onomatopei lub agramatycznego zestawienia wszystkich wymienionych struktur” (Waryszak, 2021, s. 33). W wypowiedziach występuje również holofraza, czyli nadawanie jednemu wyrazowi funkcji zdania (Bekus, Richane, 2017, s. 37). Dziecko korzysta w swojej mowie z rzeczowników (głównie nazw osób, zwierząt lub części ciała), czasowników w funkcji żądania, czy informacyjnej, w celu zakomunikowania dokonania danej czynności. Pod koniec tego etapu powinno ono poprawnie wymawiać samogłoski: [a], [o], [e], [u], [y],

¹ Według Elżbiety Stecko, artykułowane wówczas sylaby zaczynają pełnić rolę nazwy, choć na tym etapie przejawia się to w intencjonalnym używaniu onomatopei, które niemowlę uznaje za określenie konkretnego desygnatu (np. [miau] oznacza kota).

[i], a także spółgłoski: [p], [b], [m], [t], [d], [n], [k], [g], [f], [v] (Banaszkiewicz, 2021, s. 76). Mogą pojawiać się wtedy także głoski z szeregu ciszącego, czyli: [ś], [ź], [ć], [ź] (Waryszak, 2021, s. 33). Charakterystyczne jest zatem występowanie substytucji rozwojowych oraz upraszczanie grup spółgłoskowych. Dziecko przejawia wtedy również tendencje do wymawiania tylko pierwszej lub ostatniej sylaby usłyszanego słowa (Kamińska, Siebert, 2012, ss. 239-240).

Okres zdania (sygnału dwuklasowego) przypada między 2. a 3. rokiem życia, kiedy znacznie zauważalny jest wzrost kompetencji językowych dziecka. Wtedy rozpoczynają się pierwsze próby nauki gramatyki, choć sprawia to trudności oraz skutkuje popełnianiem wielu błędów. Pod koniec okresu zdania dziecko powinno wymawiać poprawnie wszystkie głoski, poza: [s], [z], [c], [ź], [ś], [ż], [ć], [ź] i [r]. Dopuszczalne jest dokonywanie substytucji owych spółgłosek oraz zmiękczenie głosek szumiących i syczących. Jest to zjawisko uznawane za rozwojowe w związku z wciąż kształtującymi się możliwościami aparatu artykulacyjnego, a także kompetencjami językowymi. Pierwsze zdania, które dziecko samodzielnie tworzy i wypowiada mają charakter twierdzący oraz składają się z dwóch wyrazów – podmiotu i orzeczenia. Po nich pojawiają się dopiero wykrzyknienia i pytania. Wraz z kolejnymi etapami rozwoju psychoruchowego dziecko zaczyna wykazywać coraz większą ciekawość oraz zainteresowanie wobec otaczającej go rzeczywistości, stąd pojawiają się zdania warunkowe, które rozpoczynają się od słowa „bo”, a także spędzające sen z powiek każdemu rodzicowi pytania „dlaczego”. Zasób słownictwa oscyluje wokół tych wyrazów, które pozwolą na komunikację z otoczeniem oraz zawiadomienie o swoich potrzebach. W około 3. roku życia zaczyna rozwijać się również dziecięca teoria umysłu, która pozwala dziecku rozpoznawać proste emocje, a także zauważać je i reagować na nie (Bekus-Richane, 2017, ss. 37-39).

Zabawki „mówiące” - ustalenia terminologiczne

Jan Bujak za zabawkę uznał

przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny (Bujak, 1988, s. 15).

Natomiast według Witolda Doroszewskiego, zabawka to każdy przedmiot, który intencjonalnie zostaje wykorzystany do zabawy (SJP PWN 1a).

Definicje te akcentują jedną z podstawowych funkcji zabawki – ludyczną. Warto zatem przytoczyć słowa Katarzyny Kabacińskiej, która zauważa, że

zabawką może być zarówno przedmiot specjalnie wykonany do zabawy – *stricte* zabawka (lalka, miś, klocki np. lego, koń na biegunach), jak i każdy przedmiot, którego dziecko używa, wchodząc w drugą rzeczywistość – patyk, kamień, źdźbło trawy itp. (Kabacińska, 2010, s. 126).

W niniejszych analizach przyjęto wąskie znaczenie zabawki jako przedmiotu celowo wykonanego do zabawy.

Zabawki oprócz funkcji ludycznej pełnią także wiele innych, między innymi kształcącą, wychowawczą, terapeutyczną oraz socjalizacyjną. Pozwalają rozwijać wyobraźnię, zainteresowania, motywację do działania i funkcje poznawcze, ale również kształtować zachowania społeczne oraz przekazywać podstawową wiedzę o świecie. Jan Bujak podkreślił jednak przede wszystkim znacznie funkcji ludycznej i kształcącej zabawek, gdyż poprzez pobudzenie do zabawy, jednocześnie możliwy jest psychiczny i fizyczny rozwój dziecka (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 77).

Współczesna oferta zabawkarska dla dzieci wydaje się koncentrować głównie na popularyzacji zabawek elektronicznych, które często zyskują miano interaktywnych, niekiedy mylnie postrzeganych wręcz jako „edukacyjne”. Producenci dokonują wszelkich starań, aby ich produkty były postrzegane jako przedmioty umożliwiające dzieciom wszechstronny rozwój – zarówno fizyczny, poznawczy, emocjonalny, jak i komunikacyjny. Często składają tym samym obietnice rodzicom, którzy liczą, że taka zabawka oprócz funkcji „edukacyjnej” pozwoli zastąpić towarzystwo osoby dorosłej (Sadowska, 2018, s. 152). Ten stan rzeczy nakłonił mnie do dokonania przeglądu producenckich sugestii i skonfrontowania ich z obecną wiedzą na temat rozwoju mowy dziecka. Ponadto, na potrzebę niniejszej publikacji wyodrębniłam kategorię zabawek „mówiących”.

Za pierwowzór owych zabawek „mówiących” można uznać zabawki mechaniczne, których rozkwit produkcji przypadał na lata 1880-1920. Wydawały one dźwięki lub miały możliwość poruszania się dzięki wbudowanemu nakręcanemu mechanizmowi. Rosnąca ich popularność zwróciła wówczas uwagę nie tylko środowisk medycznych, ale także pedagogicznych i psychologicznych, które dostrzegły różne wady tych zabawek, o których pisali między innymi Janina Rodysówna, Władysław Nowicki, czy Lucyna Mieroszevska (Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, ss. 97-98). Ważnym argumentem występującym w dyskusji o zabawkach mechanicznych był fakt, że nie rozwijają one wyobraźni, a ponadto są niepraktyczne, drogie i łatwo było je uszkodzić. Teodor Matecki w jednym z poradników XIX wieku określał je mianem bezmyślnych, gdyż nie wypeł-

niały odpowiedniej funkcji edukacyjnej, a ich właściwości polegały jedynie na obserwowaniu poruszających się elementów, zaś samemu dziecku miały tylko szkodzić (1848, za: Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 96). Ponadto, uważał, że tego typu zabawki są „zbyt skomplikowane, a postawiony przed dzieckiem telegraf kieszonkowy przegra z pajacem – zabawką ojca i dziadka” (1848, za: Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 98). Nietrudno zatem zauważyć, że specjaliści odradzali ich używania, przestrzegając rodziców przed ich kupnem. Tym samym, podkreślali zalety zabawek prostych i tradycyjnych, które umożliwiały dziecku rozwój wyobraźni, a także zajmowały je o wiele częściej i o wiele dłużej (Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, ss. 309-312).

Zabawka „mówiąca” nie bez powodu została zapisana przeze mnie w cudzysłowie, gdyż „mówi” ona tylko z pozorów, tak samo zresztą, jak i z pozorów jest ona edukacyjna. Pozwoliłam sobie wyodrębnić ją jako podkategorię zabawek interaktywnych, które charakteryzują się tym, że podobnie jak nowoczesne technologie, „świecą, wydają dźwięki, niektóre z nich nie mają stosownych wyłączników, lecz włączają się zawsze wtedy, gdy nastąpi ruch” (Sadowska, 2018, s. 152). Uznałam – na potrzeby niniejszej publikacji – że zabawka zakwalifikowana do kategorii „mówiących” powinna spełniać następujące warunki: występować pod postacią pluszaka posiadającego twarz wraz z jej narządami percepcyjnymi, jak oczy, uszy, usta, nos; posiadać możliwość uruchomienia dźwięku, którego zadaniem jest imitowanie mowy człowieka bądź jego śpiew; być nieruchoma.

Zabawki „mówiące” – analiza badań własnych

Producenci zabawek zapewniają o ich edukacyjnych walorach, umieszczając na opakowaniach informacje, iż dziecko będzie w stanie nauczyć się pierwszych słów, kolorów, części ciała, alfabetu, liczb i liczenia oraz codziennych czynności. Ponadto, zabawki te są często, zgodnie z intencją producentów, przeznaczone dla dzieci już od 6. miesiąca życia.

W tym miejscu pojawia się wątpliwość legislacyjna, bowiem prawo nie uściśla, w jaki sposób producenci zabawek powinni dostosowywać swoje produkty do danych kategorii wiekowych, tym samym dając im swobodę w interpretacji przepisów. W wyniku analizy Rozporządzenia Ministra Rozwoju i Finansów z 20 października 2016 roku w sprawie wymagań dla zabawek (dalej określaną jako rozporządzenie MRiF), a także dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z 18 czerwca 2009 roku w sprawie bezpie-

czeństwa zabawek (dalej określaną jako dyrektywę PEiR) należy stwierdzić, że tak naprawdę brakuje klarownych regulacji prawnych w kontekście dedykowania zabawek konkretnym kategoriom wiekowym, biorąc pod uwagę ich rozwój psychoruchowy, poznawczy, czy językowy. Ustalenia aktów prawnych skupiają się na aspekcie bezpieczeństwa zabawek, jednak tylko w kontekście fizycznym, dbając, aby dziecko w wyniku użytkowania danego produktu nie zrobiło sobie krzywdy poprzez uduszenie, zadławienie, przynięcenie, czy uszkodzenie podstawowych narządów percepcyjnych. Należy przyznać, że pod tym względem rozporządzenie bardzo szczegółowo określa swoje wymagania. Jedynym zapisem, który w jakikolwiek sposób odnosi się do rozwoju poznawczego i psychoruchowego dziecka w kontekście bezpieczeństwa zabawek, jest §5, pkt. 2 rozporządzenia MRiF, mówiący o tym, iż

podczas projektowania i produkowania zabawek uwzględnia się zdolności dzieci, a tam, gdzie jest to uzasadnione, również ich opiekunów, w szczególności w przypadku zabawek przeznaczonych dla dzieci w wieku poniżej 36 miesięcy lub z innych określonych grup wiekowych (Rozporządzenie, 2016).

Stwierdzenie to nie jest jednak wyczerpujące i klarowne. Zapis ten umożliwia producentom własną interpretację, czym są owe „zdolności” oraz jak kształtują się ramy ich nabywania, gdyż samo rozporządzenie tego nie precyzuje i jasno nie wskazuje konkretnych periodyzacji dotyczących rozwoju poznawczego, psychoruchowego lub językowego. Należałoby stwierdzić, że przydałaby się tutaj pewna systematyzacja owych pojęć, a także większa dbałość o ich doprecyzowanie na podstawie najnowszych doniesień i badań naukowych.

Zapewnienia producentów odnośnie bezpieczeństwa i walorów edukacyjnych zabawek podważają także badania z 2016 roku nad wpływem doboru rodzaju zabawki na ilość oraz jakość komunikacji rodzic-dziecko podczas zabawy, przeprowadzone przez Annę Vogel Sosa. Kontrolowany eksperyment miał miejsce w naturalnym środowisku komunikacyjnym rodzica i dziecka. W tym celu proszono, aby przez parę dni realizowano sesje polegające na zabawie trzema różnymi zestawami zabawek. Próba badawcza obejmowała 26 diad rodziców i ich dzieci (w wieku 10-16 miesięcy). Badani zostali wyposażeni w sprzęt do nagrywania dźwięku oraz trzy typy zabawek (tradycyjne, elektroniczne oraz książki). Dyktafon rejestrował do 16. godzin materiału dźwiękowego, a jego system przeprowadzał automatyczną analizę oraz generował szacunkowy spis między innymi ilości produkowanej mowy przez dorosłych w środowisku dziecka, dziecięcych wokalizacji, rozmów pomiędzy rodzicem a dzieckiem oraz badał czas ekspozycji na tak zwany „szum elektroniczny”, pochodzący na przykład z telewizora. Wyniki eksperymentu dowiodły, iż używanie zabawek elektronicznych wiąże się ze spadkiem ilo-

ści oraz jakości nabywania systemu językowego (a także samej mowy) w porównaniu z zabawą z użyciem książek lub tradycyjnymi zabawkami, jak na przykład klocki czy lalki. Ponadto, analiza zarejestrowanych nagrań wykazała, że zabawa zabawkami elektronicznymi rzadziej angażuje rodziców do aktywności komunikacyjnej, w porównaniu z wykorzystywaniem w tym samym celu zabawek tradycyjnych lub książek. Zabawki interaktywne (wbrew pozorom) powodują mniejszą motywację do występowania dziecięcych wokalizacji. A.V. Sosa odradza zabawę zabawkami elektronicznymi na poczet wykorzystywania tych tradycyjnych, określając je mianem „lepszej alternatywy”, zwłaszcza jeśli czytanie książek nie jest preferowaną przez dziecko aktywnością (Sosa, 2016, ss. 132-136).

Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie analizy warstwy językowej zabawek „mówiących” można wskazać potencjalne zagrożenia w rozwoju mowy dziecka, jakie niesie zabawa tymi przedmiotami. Analizy zostały przeprowadzone w czerwcu-sierpniu 2022 roku. Wybrano zabawki „mówiące”, które można kupić w jednym z bardziej znanych sklepów sieciowych z artykułami dla dzieci. Na potrzeby badań nie zostanie podana jego nazwa. Spośród wielu zabawek znajdujących się w sklepie pod uwagę wzięto te z nich, które były przeznaczone (według zaleceń producenckich) dla dzieci od 6. miesiąca życia do 3. roku życia, miały postać pluszaka, nie ruszały się, ale „mówiły” po naciśnięciu wskazanego przycisku. Każda z tych zabawek miała narządy percepcyjne, jak oczy, uszy, usta, nos. Ponadto, wszystkie były podobnej wielkości. Po zapoznaniu się ze stanem badań nad zabawkami wpływającymi na rozwój mowy, rozpoczęłam analizę językową podawanych przez zabawkę komunikatów. Parokrotnie odsłuchałam nagrania, zwracając szczególną uwagę na poprawność artykulacyjną, językową, prozodię, a także na znaczenia wypowiedzianych słów. Wyodrębniłam również cztery ich właściwości – o potencjalnym negatywnym wpływie na rozwój mowy dziecka do 3. roku życia. Jest to: brak desygnatu wypowiedzianego słowa (rozumianego poprzez „przedmiot, osobę lub zjawisko, do których odnosi się dana nazwa” (SJP PWN 1b)), brak ruchów aparatu artykulacyjnego podczas „mowy”, występowanie nieprawidłowości w zakresie prozodii wypowiedzi, występowanie nieprawidłowości w zakresie artykulacji oraz poprawności językowej.

Po pierwsze, brak desygnatu słowa artykułowanego przez zabawkę wydaje się jedną z najbardziej zauważalnych właściwości zabawek „mówiących”. Taka zabawka wydaje zazwyczaj dźwięki poprzez naciśnięcie jednego z przycisków ukrytych w miejscach, które mają oznaczać narządy percepcyjne (np. uszy, nos). Wówczas zaczyna nazywać dane części ciała. Jednakże, w wielu przypadkach (np. pluszowym misiu) dochodzi do sytuacji, kiedy po naciśnięciu serduszka zabawka opowiada o krowie lub naśladuje jej odgłos, jednocześnie nie ukazując nigdzie desygnatu (przedstawienia graficznego)

danego wyrazu. W ten sposób w umyśle dziecka (zwłaszcza półrocznego, które dopiero poznaje system językowy) może nie pojawić się skojarzenie słowa „krowa” z tym, jak ona w rzeczywistości wygląda. Możemy osiągnąć efekt przyporządkowania danego dźwięku do konkretnej zabawki lub jej części, nie zaś do desygnatu słowa. Zatem, w tym przypadku maluch, choć pozna warstwę dźwiękową wyrazu, może nie nauczyć się jego znaczenia i nie będzie mógł go prawidłowo używać. Natomiast, dziecku trzyletniemu, które ma już w swoim słowniku mowy czynnej i biernej poprawnie rozumiany wyraz „krowa”, łatwiej będzie rozpoznać prezentowany przez zabawkę komunikat. Warto jednak podkreślić, że w tym przypadku maluch owego słowa dzięki danej zabawce się nie nauczył – może jedynie utrwalić wcześniej już poznane pojęcie i wykorzystać je w swojej zabawie.

Producenci obiecują, że dziecko podczas zabawy pluszakiem pozna kolory, kształty oraz liczby i podstawy liczenia. Rozumienie pojęć arytmetycznych powiązane jest z ruchem, a także ze wskazywaniem konkretnych obiektów. Ewa Swoboda zauważa, że sama wiedza geometryczna „wywodzi się z percepcji, głównie wzrokowej” (2012 za: Semadeni, 2018, s. 46) oraz z „kinestezji (opartej na czuciu głębokim własnej pozycji oraz świadomości ułożenia części ciała i wykonywanych ruchów, poprzez receptory w mięśniach i stawach)” (2012, za: Semadeni, 2018, s. 46). Przy braku ukazania graficznego symbolu danego przedmiotu, podmiotu lub zjawiska oznaczającego dany wyraz, dziecko nie zrozumie, czym jest cyfra, kształt oraz kolor, nie mówiąc już o bardziej rozbudowanych kompetencjach matematycznych, jak liczenie. Pojęcia te są dla niego zbyt abstrakcyjne na tym etapie rozwoju. Początkowo dziecko myśli za pomocą przedmiotów, które są „narzędziami jego myślenia i łącznikami ze światem” (Michalak, 2017, s. 25). Następnie między 3. a 4. rokiem życia jest w stanie odróżnić pismo od zwykłych rysunków (Kielar-Turska, 2000, s. 85). Odnosząc się do nauki kształtów, warto zaznaczyć, iż trzylatek jest w stanie już reprodukcować koło, a zanim osiągnie sześć lat, umie kopiować kwadrat (Kielar-Turska, 2000, s. 85). Pierwsze dwa lata życia dziecka nazwane zostały przez Jeana Piageta stadium inteligencji sensomotorycznej. Między 8. a 12. miesiącem życia stabilizuje się pojęcie stałości i wielkości obiektu, co oznacza, że maluch potrafi przypisać już danemu przedmiotowi niezmienny kształt, zamiast pojmować go tylko pod względem własnej zmiennej percepcji (Wadsworth, 1998, s. 59). Przez cały okres drugiego roku życia dziecko odkrywa właściwości wielu rzeczy ze swojego otoczenia na podstawie obcowania i manipulacji nimi, aby wreszcie pod koniec tego etapu zrozumieć w pełni pojęcie przyczynowości, przestrzeni oraz przedmiotu, co Barry J. Wadsworth uznaje za przykłady pojęć logiczno-matematycznych (Wadsworth, 1998, s. 70). Mimo to nabycie umiejętności liczenia na tym etapie może być jeszcze niemożliwe, zwłaszcza kiedy dziecko nie widzi tego, co ma policzyć, czy kształtu, którego nazwy ma się nauczyć.

Na podstawie analizy właściwości niektórych z zabawek „mówiących” mogę uznać, że podjęta nauka liczenia nie jest odpowiednia. Do opisanego zjawiska posłużę się przykładem jednego z pluszaków, który po naciśnięciu ręki uruchamia następujące nagranie (zawierające nieprawidłową wymowę wyrazu „trzy”): „[kum | kum | kum | tśy żaby | |]” („Kum, kum, kum – tśy żaby”). Według mnie, zabawka ta – kształtem przypominająca słonia – nie prezentuje „kumkających” żabek, dlatego niezrozumiałe dla dziecka są słyszane dźwięki. Ponadto, ma na tyle niską jakość dźwięku, że trudno zrozumieć, co właściwie chce nam przekazać na zarejestrowanym nagraniu głosowym. Należałoby zastanowić się, w jaki sposób dziecko (zwłaszcza sześciomiesięczne) ma wiedzieć, co oznacza słowo „kum”, „żaba” i „tśy” (trzy), a także skąd posiadać wiedzę, że „kum” to charakterystyczny wyraz dźwiękonaśladowczy przypisany żabie. Tym bardziej trudno domyśleć się, że usłyszenie każdego kolejnego „kum” odzwierciedla daną liczbę żab, co zresztą ma na celu zaprezentować również sposób wykonywania prostego obliczenia matematycznego, jakim jest dodawanie. Wszystko to oczywiście przy braku desygnatu tych pojęć i niskiej jakości dźwięku.

Po drugie, kolejną właściwością zabawek „mówiących”, która może mieć potencjalnie negatywny wpływ na rozwój mowy dziecka do trzeciego roku życia, jest brak ruchów aparatu artykulacyjnego podczas „mowy”. Dorota Emiluta-Roza i Dorota Lipiec podkreślają, że jednym z czynników warunkujących rozwój artykulacji jest prawidłowy wzorzec wymowy otoczenia (Emiluta-Roza, Lipiec, 2021, s. 336). Oznacza to, że człowiek uczy się wymawiać poszczególne głoski między innymi poprzez obserwację ułożenia poszczególnych narządów mowy podczas artykulacji rozmówcy. Dzięki naśladowaniu ruchów dziecko jest w stanie wypracować poprawną wymowę głosek w zakresie fonetyki danego systemu językowego. Wszystkie zabawki poddane analizie nie poruszają ustami, językiem, czy nawet całą twarzą podczas „mowy”. Należy zatem wysnuć wniosek, że maluch może nie nauczyć się poprawnej wymowy wybranych słów prezentowanych przez zabawkę „mówiącą”.

Po trzecie, w wypowiedziach po analizie zabawek można zauważyć także nieprawidłowości w zakresie prozodii. Język polski charakteryzuje się głównie paroksytonicznym akcentem wyrazowym, który pada na drugą od końca sylabę w wyrazie (choć są od tego wyjątki) (Gutowska, Merska, Kołos, Jończy, Moszczeńska, 2017, s. 57). Zdarza się, że niektóre z „mówiących” zabawek mają tendencję do akcentowania inicjalnego lub oksytonicznego. Oznacza to, że wbrew zasadom polskiej fonetyki i gramatyki dochodzi do nieprawidłowego podkreślenia pierwszej bądź ostatniej sylaby w wyrazie. Oprócz akcentu również intonacja i tempo wypowiedzi „mówiącego” pluszaka często są nieprawidłowe. Analiza owych zabawek wykazała tendencję producentów

do nadawania swoim produktom wysokiego tonu głosu. Jest to poniekąd zrozumiały zabieg, jako że młodsze dzieci początkowo preferują takie dźwięki, a poza tym pasują one do niewinnego wyglądu pluszaka. Należy jednak podkreślić pewną zależność między występowaniem tego zjawiska a powstawaniem (omówionych w dalszej części artykułu) wad wymowy. Wysoki ton głosu nagrania zamieszczonego w zabawce sprzyja powstawaniu paralalii na skutek zmiękczenia głosek syczących ([s], [z], [c], [ʒ]) i szumiących ([š], [ž], [č], [ž]). Ponadto, zazwyczaj niska jakość dźwięku połączona jest ze zbyt szybkim tempem wypowiedzanych słów oraz całych zdań, co uniemożliwia także prawidłową percepcję dźwięku przez odbiorcę. Potencjalnym zagrożeniem dla rozwoju mowy do trzeciego roku życia jest przejęcie przez dziecko błędnego wzorca akcentowania danego słowa, a także zaburzenie prozodii wypowiedzi poprzez stosowanie nieprawidłowej intonacji i/lub tempa mowy.

Po czwarte, mowa zabawek „mówiących” nie jest wolna od wad wymowy. Wynik analizy nagrań dźwiękowych zabawek „mówiących” wykazuje występowanie substytucji głosek z szeregu syczącego ([s], [z], [c], [ʒ]) i szumiącego ([š], [ž], [č], [ž]) na głoski z szeregu ciszącego ([ś], [ź], [ć], [ż]). Należy podkreślić, iż jedną z przyczyn występowania u dzieci zaburzeń artykulacyjnych są czynniki środowiskowe. Leon Kaczmarek nazywał je „funkcjonalnymi” (1981, za: Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 63), wskazując tym samym na nieprawidłowy wzorzec wymowy znajdujący się w otoczeniu dziecka (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 63). Hanna Rodak zwraca uwagę na „brak troskliwości rodziców i opiekunów o wymowę” (1992, Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 64) w kontekście powstawania wad artykulacyjnych. Natomiast D. Emiluta-Rozya w swojej klasyfikacji etiologicznej zaburzeń artykulacyjnych wyróżnia dyslalię środowiskową, wskazując na nieprawidłowe wzory wymowy środowiska dziecka, co w następstwie generuje powstawanie patomechanizmu polegającego na naśladownictwie błędnie realizowanych głosek (Emiluta-Rozya, 2006, ss. 104-105). Zatem, można przypuszczać, że uczenie mowy z wykorzystaniem zabawek „mówiących” niepoprawnie fonetycznie może determinować ich przejęcie przy braku korekty osoby dorosłej, zwłaszcza że rozwój systemu językowego nadal nie jest zakończony. Oczywiście, przy założeniu, iż dziecko bawi się samo zabawką, a nie w obecności dorosłego, który może/powinien korygować błędy.

Wszystkie zabawki zakwalifikowane przez ze mnie do kategorii „mówiących” posiadały właściwość, nazwaną przez producentów „nauką alfabetu”. Nie spełniają one w większości swojej funkcji, zwłaszcza że uczą dzieci nieprawidłowej formy przedstawienia głoski fonetycznie. Zabawki zaczynając recytować alfabet, robią to między innymi w następujący sposób: „[be | iak | balon | |]” („be jak balon”); „[ce | iak | cytryna | |]” („ce jak cytryna”). Należy pamiętać o rozróżnieniu głoski i litery. Te ostatnie są natomiast

bardzo istotnym wstępem do nauki czytania. W Polsce dzieci nie zapoznają się z literami poprzez naukę alfabetu, lecz poprzez trening fonologiczny, z którym mają do czynienia tak naprawdę od samego początku swojego życia (Awramiuk, 2014). Jak zauważa Elżbieta Awramiuk,

kiedy nauczyciel przeprowadza analizę słuchowo-wzrokową, wymawia głoski, pokazując litery, zatem dzieci poznają litery poprzez wartość fonetyczną odpowiadających im głosek (Awramiuk, 2014).

Prawidłowo wypowiedziana głoska [b], to przecież nie [be], lecz [by], tak samo zresztą jak [c] to nie [ce] a [cy]. Większość zabawek „mówiących” poddanych analizie ograniczała się jednak do wypowiedzania jedynie pierwszych trzech lub czterech liter polskiego alfabetu. Nie spełniała to obietnic nauki całego abecadła, składającego się z 32 liter (Mizerski, 2014, s. 79). Ucząc dzieci prawidłowej wymowy głosek, ograniczając przy tym czytany alfabet, pozwolimy im zaoszczędzić trudu i niepotrzebnego stresu podczas pierwszych prób czytania i nabywania tej umiejętności. Należy podkreślić, iż dziecko ma nikłe szanse przyswojenia wypowiedzianej przez zabawkę „mówiącą” nazwy liczby, litery, kształtu lub pojedynczego słowa przy braku jej desygnatu, nieprawidłowej artykulacji i niskiej jakości nagrań.

Zakończenie

Producenci – zgodnie z wykładnią prawną – dedykując używanie zabawek interaktywnych czy „mówiących” dzieciom od 6. miesiąca życia, prawdopodobnie kierują się dwoma przesłankami. Po pierwsze, zabawki „mówiące” mają pomóc w rozwoju mowy dziecka. Od 6. miesiąca życia zaczyna rozwijać się umiejętność gaworzenia. Wówczas pojawiają się pierwsze próby naśladowania i powtarzania głosek, stąd pomysł, że rozwojowi tych umiejętności pomóc mogą zabawki „mówiące”. Po drugie, dziecko od 6. miesiąca życia zaczyna uczyć się siadać, później wstawać, więc prawdopodobnie założono, że będzie mogło samodzielnie bawić się „mówiącym” pluszakiem.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że zabawki „mówiące” mogą stwarzać potencjalne zagrożenie dla rozwoju mowy dziecka na poszczególnych jego etapach do trzeciego roku życia. Uważam, że walor edukacyjny wykorzystania zabawek „mówiących” jawi się jedynie w momencie, w którym w zabawie uczestniczy opiekun dziecka. Może on wówczas powtarzać za zabawką poszczególne słowa, a tym samym ukazywać poprawną artykulację poprzez ruchy narządów artykulacyjnych (pod warunkiem, że sam nie ma wad wymowy), prozodię oraz wskazać konkretny przedmiot, podmiot lub zjawisko, który dany wyraz opisuje (ukazuje

wanie desygnatu). Należy pamiętać, że możliwości artykulacyjne i psychofizyczne dziecka w interesującym nas okresie ciągle rozwijają się, a liczba głosek w zasobie fonacyjnym systematycznie wzrasta. Ponadto, wyrazy artykułowane przez zabawki „mówiące” niejednokrotnie są zbyt trudne, a używane określenia często niezrozumiałe dla maluchów na tym etapie rozwoju. Dzieci powyżej trzeciego roku życia mają nabyte już pewne podstawy systemu językowego, a także rozwinięte niektóre wzorce komunikacyjne i artykulacyjne, dzięki czemu zmniejsza się wtedy prawdopodobieństwo nieprawidłowego rozwoju mowy w związku z używaniem zabawek „mówiących”.

Należy także pamiętać, że zabawki „mówiące”, tak samo jak i interaktywne, bazują na mrugających, kolorowych światłach oraz grających elementach, które mogą doprowadzić do przebodźcowania układu nerwowego dziecka, a w konsekwencji również do kłopotów z zasypianiem, nadmiernymi reakcjami emocjonalnymi, jak rozdrażnienie czy płacz, problemami z koncentracją uwagi, a w końcu wystąpieniem nawet opóźnionego rozwoju mowy (Mistal, 2021). Ponadto, wykorzystują one schematyczne oraz sekwencyjne metody zabawy i taką też zabawę zazwyczaj generują, co nie sprzyja rozwojowi kreatywności oraz wyobraźni (Sadowska, 2018, s. 152). Zwracał na to uwagę już w XIX wieku między innymi Teodor Matecki (1845, za: Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 97). Warto również podkreślić, iż zabawki interaktywne stymulują głównie rozwój prawej półkuli mózgu, która zajmuje się zasadniczo przetwarzaniem bodźców obrazowych, a to z kolei hamuje kształtowanie się ośrodków mowy znajdujących się w półkuli lewej (Cieszyńska-Rożek, 2019). Należy zaznaczyć, że badania A.V. Sosa wykazały, iż dzieci bawiące się głównie zabawkami elektronicznymi mają mniejszy zasób słów i rzadziej nawiązują kontakt z innymi osobami (Sosa, 2016, s. 132). Niniejsze rozważania nie wyczerpują podejmowanych kwestii zabawek „mówiących”, a stanowią tylko pewien głos w dyskusji na temat wpływu zabawek interaktywnych na rozwój małego dziecka.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Banaszkiewicz, A. (2021). *Akwizycja mowy w pierwszych latach życia*. W: K. Kaczorowska -Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (ss. 72-81). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Bekus-Richane, M. (2017). *Jak zachęcić 2-latkę do mówienia? Logopedyczny poradnik dla rodziców*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Dingman, M. (2019). *Twój mózg bez tajemnic*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Emiluta-Rozya, D. (2006). *Dyslalia – w teorii logopedycznej i praktyce pedagogicznej*. W: J. Bałachowicz, S. Frycie (red.), *Język – literatura – wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana Annie Kowalskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP
- Emiluta-Rozya, D., Lipiec, D. (2021). *Zaburzenia artykulacji – przyczyny, symptomatologia, klasyfikacje*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*. Tom I. *Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne* (ss. 330-362). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Gutowska, M., Merska, M., Kołos, Z., Jończy, J., Moszczeńska, H. (red.), (2017). *Teraz matura. Język polski. Poziom rozszerzony. Vademecum z zadaniami*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era
- Kabacińska, K. (2010). *Od grzechotki do ... – słów kilka o zabawkach dziecięcych* (ss. 125-138). *Studia Edukacyjne*, 11
- Kabacińska-Luczak, K., Wojewoda, A. (2020). *Zabawy i zabawki dziecięce*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (ss. 63-86). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie
- Kaczmarek, L. (1953). *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Prace Komisji Filologicznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, XV, 2
- Kamińska, B., Siebert, B. (2012). *Podstawy rozwoju mowy u dzieci* (ss. 236-243). *Forum Medycyny Rodzinnej*, 6, 5
- Kielar-Turska, M. (2000). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (ss. 83-121). Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kroll, A. (2011). *Jak mózg uczy się dialogu, czyli o wczesnych początkach nauki mowy. Neurobiologiczne podstawy komunikacji językowej* (ss. 143-150). „*Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu 2009-2011*”, sympozja I. Szczecin: Wydawnictwo Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie
- Kuszak, K. (2014). *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki* (ss. 45-67). *Studia Edukacyjne*, 33
- Ligeza, M. (2003). *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (ss. 278-297). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Masgutowa, S., Regner, A. (2009). *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Michalak, R. (2017). *Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeni i inne przestrzenie dzieciństwa* (ss. 15-32). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Mizerski, W. (red.), (2014), *Małe tablice. Język polski*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Adamantan

- Panaszuk, J. (2021). *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy*. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (ss. 36-48). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Rządзка, M. (2020). *Odruchy oralne u noworodków i niemowląt. Diagnostyka i stymulacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sadowska, K. (2018). *Zabawy i zabawki wieku wczesnodziecięcego we współczesnym świecie* (ss. 139-155). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, 13, 49
- Semadeni, Z. (2018). *Porównanie poziomów rozwoju pojęć geometrycznych u uczniów Hejnego z poziomami van Hielów* (ss. 45-68). *Journal of Modern Science*, 2/37
- Siegel, K. (2012). *Echolalia w mowie dziecka z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Sposób na ucieczkę czy na komunikację?* (ss. 59-70). *Studia Pragmalingwistyczne*, 4
- Smoczyński, P. (1995). *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Wydawnictwo: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2016). *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sosa, A.V. (2016). *Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication* (ss. 132-137). *JAMA Pediatrics*, 170(2)
- Stecko, E. (2013). *Logopedia małego dziecka*, b.m.w., Wydawnictwo dr. Stecko
- Wadsworth, B.J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
- Waryszak, M. (2021). *Rozwój sprawności artykulacyjnych*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkola i wczesnoszkolna. Tom I. Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne* (ss. 26-47). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Żołądź-Strzelczyk, D., Gomułka, I., Kabacińska-Łuczak, K., Nawrot-Borowska, M. (2016). *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon

Źródła internetowe

- Awramiuk, E. (2014). *Nazwy liter* [online], kursy.operon.pl; pobrany z: <https://kursy.operon.pl/Blogi/Okiem-jezykoznaawcy.-Blog-dr-hab.-Elzbiety-Awramiuk/Nazwy-liter> [dostęp: 08.07.2022]
- Cieszyńska-Rożek, J. (2019). *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym* [online], centrummetodykrakowskiej.pl; pobrany z: <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/wplyw-technologie-na-dzieci/> [dostęp: 01.07.2022]
- Mistał, P. (2021). *Zabawki grające negatywnie wpływają na rozwój małego dziecka* [online], panilogopedyczna.pl; pobrany z: <https://panilogopedyczna.pl/tag/zabawki-grajace/> [dostęp: 01.07.2022]
- SJP PWN 1a: *Słownik języka polskiego PWN. Zabawki – Wielki słownik W. Doroszewskiego PWN* [online], sjp.pwn.pl; pobrany z: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/zabawka;5523664.html> [dostęp: 19.06.2022]
- SJP PWN 1b: *Słownik języka polskiego PWN. Desygnat – Słownik języka polskiego PWN* [online], sjp.pwn.pl; pobrany z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/desygnat;2554873.html>, [dostęp: 31.01.2023]

Akty prawne

Rozporządzenie 2016: Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Finansów z 20 października 2016 roku w sprawie wymagań dla zabawek (DzU z 2016 r., poz. 1730)