



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (1/2024)

nadesłany: 22.01.2024 r. – przyjęty: 5.05.2024 r.

Małgorzata KOZŁOWSKA*

Rozwój mowy w wybranych koncepcjach teoretyczno-badawczych a środowisko (rodzinne) dziecka**

Speech development in selected theoretical and research concepts and the child's (family) environment

Abstrakt

Cel. Celem pracy jest opisanie rozwoju mowy w wybranych koncepcjach teoretyczno-badawczych i wpływu środowiska rodzinnego dziecka na ten proces. Rozwój mowy jest procesem, na który mają wpływ zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne. Mowa jest umiejętnością uwarunkowaną genetycznie, jednak jej rozwój nie jest możliwy bez kontaktu ze środowiskiem, w tym najbliższym, czyli rodzinnym. Przedmiotem badań uczyniono

* e-mail: m.kozlowska@ipp.uz.zgora.pl

Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska

University of Zielona Gora, Institute of Pedagogy, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Poland

ORCID: 0009-0007-1429-140X

** W artykule zostały wykorzystane fragmenty dysertacji doktorskiej M. Kozłowskiej pt. *Środowiskowo-rodzinne uwarunkowania problemów logopedycznych dzieci z klas zero-wych*, napisanej pod naukowym kierunkiem dr hab. E. M. Skorek, prof. UZ.

The article uses elements of M. Kozłowska's doctoral dissertation: *Environmental and family determinants of speech therapy problems in kindergarten children*, written under the scientific supervision of Dr. hab. E. M. Skorek, prof. UZ.

rozwoj mowy w wybranych koncepcjach teoretyczno-badawczych i wpływ środowiska (rodzinnego) dziecka. W artykule przedstawiono wybrane koncepcje rozwoju i stanowiska teoretyczno-badawcze, w których w specyficzny sposób opisano rozwój człowieka. Omówiono koncepcję poznawczo-rozwojową, teorię behawiorystyczną, koncepcję humanistyczną, interakcjonizm symboliczny, funkcjonalizm, strukturalizm. Wskazano na wagę genetyki, a także w różnym nasileniu wpływu środowiska (w tym rodzinnego) na budowanie kompetencji językowej, a tym samym rozwijanie mowy. Podkreślono wspólny mianownik odnoszący się do refleksji, że pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem istnieje mocny związek wzajemnych oddziaływań.

Materiały i metody. Metoda analizy wybranych koncepcji rozwoju i stanowisk teoretyczno-badawczych, w których opisano rozwój człowieka (koncepcji poznawczo-rozwojowej, teorii behawiorystycznej, koncepcji humanistycznej, interakcjonizmu symbolicznego, funkcjonalizmu, strukturalizmu), a także genetyki i w różnym nasileniu wpływu środowiska (w tym rodzinnego) na budowanie kompetencji językowej, a tym samym rozwijanie mowy.

Wyniki i wnioski. W analizowanych wybranych koncepcjach teoretyczno-badawczych często w odmienny sposób został przedstawiony rozwój człowieka. Jednak we wszystkich podkreślono znaczenie uwarunkowań genetycznych i wpływu środowiska (w tym rodzinnego) na zdobywanie umiejętności komunikacyjnych. Rola rodziny, która jest najbliższym środowiskiem stymulującym rozwój dziecka, pozostaje znacząca dla rozwoju mowy.

Słowa kluczowe: interakcjonizm symboliczny, rozwój mowy, behawioryzm, strukturalizm, koncepcja poznawczo-rozwojowa, koncepcja humanistyczna, funkcjonalizm, środowisko rodzinne jako czynnik determinujący rozwój mowy dziecka.

Abstract

Aim. The aim of the work is to describe speech development in selected theoretical and research concepts, and the influence of the child's family environment on this process. Speech development is a process influenced by both biological and social factors. Speech is a genetically determined skill, but its development is not possible without contact with the environment, including the immediate family. The subject of the research was speech development in selected theoretical and research concepts and the influence of the child's (family) environment. The article presents selected development concepts. The importance of genetics was indicated, as well as the varying intensity of the influence of the environment on building language competence, and thus developing speech. The common denominator was emphasized, referring to the reflection that there is a strong relationship of mutual influence between people and their environment.

Materials and methods. A method of analyzing selected development concepts and theoretical and research positions in which human development is described in a specific way (cogniti-

ve-developmental concept, behavioral theory, humanistic concept, symbolic interactionism, functionalism, structuralism), as well as genetics, and with varying degrees of environmental influence (including family) to build language competences and thus develop speech.

Results and conclusion. In the analyzed, selected theoretical and research concepts, human development was often presented in different ways. However, all of them emphasized the importance of genetic predispositions and the influence of the environment on the acquisition of communication skills. The role of the family, which is the closest environment stimulating the child's development, remains significant for speech development.

Keywords: symbolic interactionism, speech development, structuralism, behaviorism, cognitive-developmental concept, humanistic concept, functionalism, family environment as a factor determining the child's speech development.

Wstęp

Rozwój mowy dziecka jest zagadnieniem niezwykle ciekawym badawczo, wielokrotnie i dogłębnie opisywanym w literaturze. Mowa pełni funkcję komunikacyjną i jest to jej podstawowe zadanie. Prawidłowy rozwój mowy spełnia potrzeby psychiczne dziecka oraz oddziałuje na jego rozwój intelektualny. Najbliższe otoczenie poprzez ukazywanie wzorców zachowań, a także przekazywanie zdobyczy kulturowych i realizację zadań wymagających komunikacji dostarcza wiedzy o języku.

Celem artykułu jest opisanie rozwoju mowy w wybranych koncepcjach teoretyczno-badawczych i wpływu środowiska rodzinnego dziecka na ten proces.

Analizy rozwoju mowy można dokonać z wielu perspektyw, m.in. psychologii (np. koncepcji poznawczo-rozwojowej, behawioryzmu, koncepcji humanistycznej), socjologii (np. interakcjonizmu symbolicznego), antropologii (np. funkcjonalizmu) czy językoznawstwa (np. strukturalizmu).

Ramy objętościowe niniejszej publikacji nakazują selektywny, przykładowy wybór koncepcji rozwoju człowieka i stanowisk teoretyczno-badawczych.

Koncepcje teoretyczno-badawcze

W koncepcji poznawczo-rozwojowej nadaje się podstawowe znaczenie zdolnościom poznawczym, które kierują zachowaniem, oraz przypisuje się dużą rolę czynnikom biologicznym. Na zachowanie dziecka wpływa to, co ono wie i myśli, przy czym wiedza ta ulega zmianom pod wpływem dojrzewania i doświadczenia (Ślodownik-Rycaj, 2007). Koncepcja ta ujmuje w całościowy sposób rozwój umysłowy, z którym bez-

pośrednio wiąże się rozwój mowy. Rozwój dziecka jest uzależniony od wielu czynników, m.in. od wzrostu organicznego (w tym od dojrzałości zespołu tworzonego przez system nerwowy i systemy endokrynologiczne), ćwiczeń i doświadczeń nabywanych podczas wykonywania działań na przedmiotach (czynnik konieczny do uformowania się struktur logiczno-matematycznych), interakcji i przekazów społecznych. Sam rozwój umysłowy dziecka jest przedstawiony jako konstrukcje, z których każda jest przedłużeniem poprzedniej. Są to konstrukcje: schematów zmysłowo-ruchowych (przedłużenie struktur organicznych w czasie embriogenezy), relacji semiotycznych, myśli i związków interindywidualnych (powstaje całokształt operacji konkretnych i struktur spółdziałania), relacji semiotycznych, myśli i związków interindywidualnych (oparta na operacjach formalnych) (Porayski-Pomsta, 2015). Według Jeana Piageta (2005) rozwojem kierują dwie funkcje: organizacja i adaptacja. Z kolei na adaptację składają się dwa procesy: asymilacja, czyli włączanie napływających informacji do istniejącej wiedzy, i akomodacja, czyli dostosowywanie tej wiedzy do napływających informacji. W miarę rozwoju dziecko buduje zróżnicowane struktury jakościowe, umożliwiające lepsze rozumienie świata.

Koncepcja stadialnego rozwoju jednostki zaproponowana przez J. Piageta pełni ważną rolę w wyjaśnianiu procesów opanowywania języka przez dziecko oraz kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Nabywanie języka przez dziecko zależy od rozwoju zdolności do reprezentowania słowami. Umiejętność komunikowania się z innymi jest wynikiem rozwoju zdolności poznawczych. Dziecko przechodzi od mowy dla siebie, tzw. mowy egocentrycznej, do mowy skierowanej na zewnątrz, uspołecznionej (skierowanej do innych osób). W badaniach nabywania języka wykorzystywano również modele przetwarzania informacji, które koncentrowały się na umysłowych procesach przetwarzających dane wejściowe, wskutek czego można zaobserwować różnorodne zachowania. Społeczna psychologia poznawcza akcentowała wiedzę dziecka o ludziach i procesach społecznych, a także o ich wpływie na rozwój człowieka (Ligęza, 1998).

Według J. Piageta istnieją dwa rodzaje mowy dziecka. Pierwszy z nich to mowa egocentryczna (dziecko nie dba, do kogo mówi i czy ktoś go słucha – mówi do siebie lub dla przyjemności wciągnięcia kogokolwiek do wykonywanej przez siebie czynności), którą podzielił na: powtarzanie (dziecko powtarza wyrazy dla przyjemności mówienia, nie dba o odbiorcę i sens słów), monologowanie (dziecko mówi do siebie, jakby głośno myślało), monologowanie zbiorowe (rozmówca kojarzy drugiego z czynnością lub z myślą, którą jest zajęty w danej chwili, ale nie troszczy się, by być słyszany i rozumiany). Drugi rodzaj to mowa uspołeczniona, w której wspomniany autor wyróżnił: informowanie przystosowane (dziecko dzieli się swoją myślą z innymi lub informuje rozmówcę o czymś, co może go interesować i wpłynąć na jego postępowanie lub zachodzi prawdziwa wymiana myśli – dyskusja), krytykowanie (uwagi

o czyjejs pracy lub czyims zachowaniu, które mają ten sam charakter, co informowanie przystosowane, uwagi te są bardziej uczuciowe niż rozumowe, stwierdzają wyższość mówiącego, a poniżają drugą osobę), rozkazy, prośby, groźby (wyraźne oddziaływanie jednego dziecka na drugie), pytania (większość pytań zadanych drugiemu dziecku wywołuje zwrotne odpowiedzi), odpowiedzi (odpowiedzi na właściwie zdane pytania i rozkazy) (Piaget, 2005).

Charakter społeczny ma myślenie kierowane i komunikatywne (jest ono nastawione na cele obecne w świadomości myślącego, przystosowane do rzeczywistości i mogące być przekazywane za pośrednictwem mowy). Charakter aspołeczny ma myślenie niekierowane i niekomunikatywne (zmierza do zaspokojenia pragnień, jest ściśle indywidualne i nie może być przekazywane za pośrednictwem mowy). W obrębie tych rodzajów myślenia J. Piaget wyróżnił: myślenie autystyczne (skrajnie aspołeczne, niekomunikatywne i niekierowane), myślenie egzocentryczne (bardziej intuicyjne, wpływa w znacznym stopniu na ograniczoną komunikację wypowiedzi dzieci, zwłaszcza w wieku od trzech do siedmiu lat), myślenie mitologiczne, inteligencję komunikatywną (jest to myślenie kierowane i komunikatywne). Mowa dziecka odbija niewykształcone lub dopiero kształtujące się procesy myślenia inteligentnego, w procesach rozwoju myślenia dziecka nie odgrywa żadnej roli lub niewielką (Porayski-Pomsta, 2015).

J. Piaget nie wierzył, że dziecko, które przybyło na świat, jest pustym naczyniem oczekującym na wypełnienie doświadczeniami. Jest ono istotą wyposażoną w prymitywną strukturę psychiczną, która umożliwia mu wykorzystywanie wszelkich odbieranych informacji.

Podstawowe postulaty teorii J. Piageta brzmią następująco:

- inteligencja nie zaczyna się od wyszukanych procesów umysłowych, ale od prymitywnych wzorców zachowań odruchowych, które człowiek ma od momentu urodzin – wzorce te można modyfikować za pomocą kontaktu ze światem zewnętrznym;
- wiedza jest konstruowana w wyniku wzajemnych oddziaływań dziecka i środowiska (powstaje w wyniku aktywnego badania przez dziecko przedmiotów i pojęć);
- rozwój inteligencji jest procesem precyzyjnej i złożonej adaptacji do środowiska;
- za każdym razem gdy dziecko zdobędzie nowe doświadczenie niepasujące do jego struktury umysłowej, wpada w tzw. stan równowagi (Schaffer, 2014).

Według społeczno-kulturowej teorii rozwoju Lwa Wygotskiego język jest środkiem umożliwiającym rozwój wyższych procesów psychicznych. Czynnikiem wpływającym na rozwój mowy są w szczególności interakcje społeczne i kultura. Rozwój

umiejętności posługiwania się językiem prowadzi do używania znaków zewnętrznych (mowa skierowana do innych) i znaków wewnętrznych (mowa wewnętrzna) (Słodownik-Rycaj, 2007).

Stefan Szuman przyjął tezę o współzależności rozwoju mowy, myślenia i działania. Według tej koncepcji podstawę rozwoju stanowi działanie, które jest źródłem poznania. Dziecko stopniowo uświadamia sobie poszczególne elementy swojego działania, a jednocześnie jego myślenie staje się coraz bardziej oderwane od działania. Wszystko to odbywa się dzięki językowi, za pomocą którego dziecko nadaje nazwy konkretnym doświadczeniom (Ligęza, 2001).

Noam Chomsky na podstawie badań nad językiem ludzkim twierdził, że istnieje pewna zdolność językowa stanowiąca część ludzkiego umysłu, określająca konkretną grupę dostępnych człowiekowi gramatyk, czyli systemów fonetycznych, składniowych i semantycznych odwzorowanych w umyśle, służących do stworzenia nieskończonej grupy zdań możliwych. Język poznawany przez dziecko ma formę opisanego wcześniej systemu reguł. Gramatyka tego języka stanowi reprezentację wewnętrzną kompetencji językowej dziecka.

Dziecko przyswaja abstrakcyjne reguły generatywne pozwalające na wytworzenie nieskończonej liczby zdań poprawnych gramatycznie. Charakterystyczną cechą zachowania językowego jest innowacja, formowanie nowych zdań, a także nowych układów słownych według określonych reguł. Samo przebywanie wśród osób używających języka pełni rolę warunku wstępnego, aktywizującego mechanizm przyswajania go i nie odgrywa jakiegokolwiek roli w procesie uczenia się (Porayski-Pomsta, 2015).

Zwolennicy teorii behawiorystycznej uważają, że dla rozwoju człowieka istotne są obserwowane i dające się wymierzyć zmiany w zachowaniu jednostek w różnym wieku. Zmiany w zachowaniu zachodzą w specyficznym związku z sytuacją i otoczeniem (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014). W tym podejściu jedynie zewnętrzne zachowanie organizmów jest przedmiotem badań naukowych. Jest to system psychologii obiektywnej stworzony przez Johna Watsona. Według jego założeń człowiek jest – jak każda inna istota żywa – mechanizmem działającym automatycznie na zasadzie bodźców i reakcji. Jeżeli chce się dotrzeć do jego psychiki, to bezpośrednim przedmiotem badania nie powinna być świadomość, ale jego zewnętrzne zachowanie, traktowane jako suma reakcji na określone bodźce zewnętrzne i wewnętrzne. Dla J. Watsona wyrazy są bodźcami warunkowymi, a przedmioty bodźcami bezwarunkowymi (Porayski-Pomsta, 2015). W ujęciu behawioryzmu poznanie powinno się dokonywać z perspektywy obserwatora zewnętrznego wobec człowieka (Szewczuk, 1998).

Koncepcja Burrhusa F. Skinnera (2013) wyjaśnia zachowania językowe poprzez uczenie się (warunkowanie instrumentalne): dziecko początkowo powtarza dźwięki za dorosłym, potem jego reakcje werbalne są przypadkowo wzmacniane przez osobę dorosłą lub powstają w odpowiedzi na bodziec i dzięki wzmacnianiu utrwalają się.

Teoria ta ukazuje różnorodność zachowań werbalnych dziecka i zwraca uwagę na odkrywanie przez nie funkcji wypowiedzi przed poznaniem jej struktury. Język dziecka traktuje się w tej koncepcji jako odrębny system, zredukowany w stosunku do języka dorosłych (Ligęza, 2001). To, w jaki sposób dana osoba mówi, jest uzależnione od praktyk stosowanych w społeczności werbalnej, której jest członkiem. Pod wpływem różnych bodźców repertuar zachowań werbalnych może pozostawać na poziomie podstawowym lub przejawiać złożoną strukturę. Różne społeczności werbalne kształtują i podtrzymują znajomość różnych języków w tym samym mówiącym, który dzięki temu ma różnorodny repertuar zachowań wywierający zbliżony wpływ na różnych słuchaczy. Zachowania werbalne dzieli się na pytania, polecenia i pozwolenia – w zależności od powodów, dla których słuchacz na nie reaguje. Z kolei powody przypisuje się najczęściej intencjom lub nastrojom mówiącego. Jeśli energia wkładana w reakcję bywa nieproporcjonalna do siły otrzymywanego rezultatu, to można mówić o wierze w magię słowa (Skinner, 2013).

Generalnie zachowanie werbalne nie wymaga wsparcia środowiskowego. Zachowanie to może się pojawić w każdych okolicznościach, a niekiedy mówiący staje się również słuchającym. Wiara osoby słuchającej w słowa mówiącego zbliżona jest do wiary leżącej u podstaw prawdopodobieństwa wystąpienia jakiegokolwiek reakcji lub kontroli sprawowanej przez bodźce. Wiarę tę determinują wcześniejsze zależności. Znaczenie reakcji dla mówiącego uwzględnia rolę bodźca, który ją kontroluje, oraz potencjalnie awersyjne aspekty pytania, od których uwalnia odpowiedź. Znaczenie jest często takie samo dla mówiącego i dla słuchającego – staje się wspólne dla obydwu stron. Mówiący przekazuje myśli, informację, dzieli się wiedzą, aby jego treści umysłowe stały się treściami słuchającego. Nie są one jednak samodzielnymi bytami. W zachowaniu werbalnym reakcję wywołaną przez bodziec podobny do tego, który wystąpił pierwotnie, określa się mianem metafory – reakcja powtarza się z uwagi na podobieństwo bodźców. Z kolei abstrakcja jest cechą charakterystyczną zachowania werbalnego, które można bezpośrednio powiązać ze specyficznymi zależnościami związanymi ze wzmacnianiem (Skinner, 2013).

Słuchający, a nie mówiący, podejmuje działania w odniesieniu do bodźców kontrolujących reakcję werbalną. W związku z tym zachowanie mówiącego może się dostać pod kontrolę pewnych właściwości bodźca, na które nie można praktycznie zareagować. Jeżeli klasę obiektów definiuje więcej niż jedna właściwość, jej desygnat nazywany jest pojęciem. Natomiast zdania można określić jako sumę składających się na nie pojedynczych słów. Nie tylko odnoszą się do rzeczy, lecz także wyrażają rzeczy. Zdania są twierdzeniami i są równie nieuchwytnie, co znaczenia. Pojęcie ekspresji i komunikacji w mowie można definiować na identycznym poziomie. Mówiący i słuchający reagują na stany, które utrzymują się wewnątrz ich ciał i które nazywają uczuciami. Tym, co mówią i co słyszą, jest zachowanie, a odczuwane stany cielesne są produktami ubocz-

nymi zależności związanych z nim. Za pomocą wypowiedianych zdań dziecko może reagować na wydarzenia toczące się w pobliżu – wydarzenia związane z więcej niż jedną właściwością (obiekt), relacjami pomiędzy obiektami, relacjami działającego podmiotu i obiektu działania. W reakcjach dziecka zawarte są komponenty, których nie ma ono okazji wyemitować oddzielnie (Skinner, 2013).

Kiedy dziecko uczy się trudnego słowa, tworzony jest wzór (poprzez wypowiedzenie danego słowa) i ustanawiany układ zależności, w którym podobna reakcja zostanie wzmocniona. Zachowanie werbalne uzyskuje status niezależnego, gdy jest przekazywane pomiędzy mówiącym a słuchającym. Zainteresowanie strukturą zachowania werbalnego zachęca do użycia metafory rozwoju lub wzrostu. Długość wypowiedzi stanowi funkcję wieku, a składowe semantyczne i gramatyczne obserwowane są wraz z ich rozwojem. Program w postaci kodu genetycznego inicjuje i ukierunkowuje wczesne uczenie się w trakcie nabywania języka (Skinner, 2013).

Dziecko może przyswajać repertuar zachowań werbalnych w szybkim tempie – może się nauczyć nowych słów poprzez otrzymanie pojedynczych wzmocnień, ale również szybko uczy się zachowań niewerbalnych. Samo zachowanie robi duże wrażenie, gdyż jego forma jest wyraźna i łatwo rozpoznawalna oraz sugeruje istnienie ukrytych znaczeń (Skinner, 2013). U podłoża takiego kierunku myślenia o człowieku tkwi przekonanie o jego zewnątrzsterowności, rozumianej jako ekstremalne uzależnienie od wpływu czynników zewnętrznych względem niego, co pozwala przede wszystkim traktować go jako przedmiot oddziaływań (przedmiotowy charakter człowieka).

Behawioryzm w wersji B. F. Skinnera był detektorem współczesnych badań nad mową. Próbował opisać i wyjaśnić złożony proces, jakim jest nauczanie się i używanie języka, oraz ukazać różnorodne zachowania werbalne człowieka. Uwydatnił rolę pozajęzykowej sytuacji w procesie uczenia się (dziecko w rezultacie zachowania osoby dorosłej odkrywa nowe słowa lub grupę słów) oraz zwrócił uwagę na potrzebę analizowania zachowań werbalnych w związku z innymi zachowaniami. Koncepcja ta może być podstawą do zrozumienia sposobu nabywania przez człowieka niektórych reakcji werbalnych (Porayski-Pomsta, 2015).

Koncepcja humanistyczna opiera się na zainteresowaniu człowieka człowiekiem. Przedkłada teorię dotyczącą gromadzenia rzetelnej wiedzy o człowieku nad metodologię (bardziej interesuje ją sens badanych aspektów ludzkiej kondycji niż sama procedura badania). Zwolennicy tej koncepcji poszukują głównie wartości humanistycznych, dlatego koncentrują się na wymiarze nadawca – komunikat – odbiorca (preferują zasady komunikacji), stoją na stanowisku relatywizmu. Człowiek jest czymś więcej niż sumą swoich części. Każda osoba jest całością nierozdzielną, o złożonych wzajemnych relacjach zachodzących pomiędzy jego psychiką a organizmem, o skomplikowanych mentalno-emocjonalnych układach syntez i analiz organizowanych w sposób inny niż na podstawie prostej zasady przyczynowo-skutkowej. Człowiek ponadto istnieje w środowisku innych ludzi,

a jego naturalną cechą jest wchodzenie w relacje z nimi. Ma to szczególne znaczenie na początku rozwoju człowieka (np. nabywanie mowy) dla zdobywania i weryfikowania samowiedzy oraz swojego doświadczenia. Człowiek jest świadomy, a świadomość jest podstawowym składnikiem ludzkiego istnienia. Ponadto istota ludzka dysponuje wyborem, który jest atrybutem doświadczenia, i działa celowo poprzez obieranie określonego kierunku działania (Rzepa, 1998). Koncepcję humanistyczną rozwoju człowieka można przedstawić jako kierunek eksponujący komunikacyjną funkcję języka zarówno na poziomie podejmowanej problematyki, jak i wypracowanych technik badawczych. Podejście humanistyczne odrzuca behawiorystyczną koncepcję człowieka, ale przyjmuje założenie o jego wewnątrzsterowności. W związku z tym człowiek traktowany jest jako podmiot działający. Warunkiem adekwatności poznania jest przyjęcie wewnętrznego układu odniesienia przedmiotu (Paszkiwicz, 1983). Podstawowym celem człowieka jest utrzymanie i wzbogacenie życia biologicznego i psychicznego oraz pełny rozwój indywidualny. Ludzie, którzy mają zaspokojone potrzeby podstawowe, mają szansę na rzeczywisty rozwój, na samoaktualizację. W przypadku gdy potrzeby podstawowe nie są jeszcze zaspokojone, cała aktywność człowieka jest skierowana w kierunku ich realizacji (Janowska, 1994). Zgodnie z założeniami tej koncepcji istotną cechą wychowania jest skoncentrowanie się na wychowanku (dziecku) jako istocie ludzkiej. Dzięki temu zapewnia się mu większą niezależność, zawiera się jego pozytywnym i twórczym możliwościom, daje mu się do zrozumienia, że sam jest w stanie sobie poradzić z problemami. Samo wychowanie sprowadza się przede wszystkim do rozwoju emocjonalnego dziecka, a mniej do rozwoju intelektualnego i społecznego (Łobocki, 1994).

Przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego kładą duży nacisk na zdolność ludzi do tworzenia symboli i posługiwania się nimi. W przeciwieństwie do innych organizmów żywych istota człowieka i świata, który jest tworzony przez niego, wypływa ze zdolności człowieka do symbolicznego przedstawiania siebie i innych (również obiektów), a także idei i praktycznie każdego składnika swojego doświadczenia. Ludzie używają symboli w celu wzajemnego komunikowania się, a jest ono skuteczne w wyniku zdolności ludzi do uzgodnienia sensu słów i gestów ciała. W komunikowaniu posługują się nie tylko symbolami słownymi lub językowymi. Stosują także gesty mimiczne, intonację głosu, gesty ciała i inne gesty symboliczne, które mają wspólne dla ludzi znaczenie i są przez nich rozumiane. Ludzie komunikują się i wchodzą w interakcje wskutek odczytywania i interpretowania gestów innych osób (poprzez symbole, które inni ludzie emitują). Uzyskują zdolność do wzajemnego odczytywania się, do antycypowania wzajemnych reakcji oraz do wzajemnego przystosowania się (Turner, 2012).

Interakcja nie mogłaby zajść bez zdolności ludzi do odczytywania gestów jako wskazówki umożliwiającej wejście w położenie innych. W interakcjonizmie symbolicznym dąży się do uwypuklenia ludzkich zdolności takich jak geneza umysłu i jaźni. Umysł jest zdolnością do myślenia – do symbolicznego oznaczania, porównywania,

szacowania, antycypowania, planowania i konstruowania przebiegu działania. Dzięki zdolnościom umysłu można nazywać, kategoryzować i orientować się na konstelacje obiektów we wszystkich sytuacjach i włączać samych siebie w te objekty. Z kolei jażń jest głównym czynnikiem kształtującym przyjmowanie definicji sytuacji społecznej – określa w dużym stopniu to, co ludzie postrzegają, odczuwają i czynią w otaczającym ich świecie (Turner, 2012).

Teoria ta zakłada, że rzeczywistość społeczna wyłania się z interakcji, tj. wzajemnych oddziaływań między jednostkami i zbiorowościami, kształtowanych przez znaczenie komunikowane za pośrednictwem symboli. Opiera się na trzech przesłankach:

- istoty ludzkie działają wobec przedmiotów (wszystko, co człowiek może spozrzeć w swoim świecie) na podstawie znaczeń, jakie te przedmioty mają;
- znaczenia takich przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z jej otoczeniem;
- ludzie posługują się tymi znaczeniami i modyfikują je w procesach interpretacji, jakim poddają napotykanne przedmioty.

Spółeczeństwo jest postrzegane jako społeczeństwo ludzi zajętych życiem (procesem nieustającej aktywności, w której uczestnicy rozwijają linie działania w różnorodnych sytuacjach spotykanych na swojej drodze). Ludzie żyją w świecie przedmiotów, które są kształtowane, podtrzymywane, ulegają zmianom, a ich znaczenie może słabnąć we wzajemnie podejmowanych interakcjach. Ponadto ludzie rozmaicie podchodzą do siebie wzajemnie, żyją w różnych światach i kierują się odmiennymi zestawami znaczeń (Turner, 2012).

Interakcjonizm symboliczny opiera się na licznych ideach podstawowych (źródłowych wyobrażeniach). Wyobrażenia te odnoszą się do przedstawiania natury, grup lub społeczności ludzkich, interakcji społecznej, przedmiotów, istoty ludzkiej jako jednostki działającej, działania oraz wzajemnego przecinania się linii działań. Natura społeczeństwa, czyli życia grupowego ludzi, jest postrzegana jako złożone z istot ludzkich, które angażują się w działanie. Składa się ono z dużej liczby aktywności spełnianych przez jednostki spotykające się ze sobą i radzące sobie z sytuacjami, wobec których stają. Jednostki te mogą działać pojedynczo lub grupowo, mogą też działać w imieniu lub jako reprezentacja organizacji lub grupy osób. Każda zorientowana empirycznie koncepcja społeczeństwa ludzkiego powinna uwzględniać, że w pierwszej i w ostatniej instancji społeczeństwo składa się z ludzi podejmujących działania. Życie grupowe zakłada interakcje pomiędzy członkami grupy lub, z innego punktu widzenia, społeczeństwo składa się z jednostek wchodzących ze sobą nawzajem w interakcje. Działania członków zachodzą przede wszystkim w odpowiedzi na działania innych lub we wzajemnych związkach. Interakcja społeczna jest procesem, który kształtuje zachowanie ludzkie, a nie środkiem lub otoczeniem, w którym dochodzi do ekspresji czy też wyzwolenia

zachowania. Działania innych stają się aktywnym czynnikiem warunkującym własne zachowanie jednostki: w obliczu działań drugiej osoby jednostka może porzucić swój zamiar lub cel, zmienić go, sprawdzić, zawiesić czy też zastąpić innym (Hałas, 1998).

Elżbieta Hałas za Georgiem Herbertem Meadem wyróżniła dwie formy interakcji w społeczeństwie ludzkim:

- interakcja niesymboliczna – zachodzi, gdy jedna osoba odpowiada bezpośrednio na działania drugiej;
- interakcja symboliczna – wiąże się z interpretacją działania obu stron.

Życie grupowe ludzi jest procesem definiowania innym osobom, co mają czynić, i interpretowania ich definicji. Dzięki temu procesowi ludzie dopasowują wzajemnie swoje działania i kształtują własne zachowania indywidualne.

Zgodnie z założeniami interakcjonizmu symbolicznego wszystko, co nas otacza i zostało stworzone dla ludzi, składa się z przedmiotów, a one są wytworami interakcji symbolicznej. Przedmioty można przeklasyfikować w kategorie: obiekty fizyczne, obiekty społeczne, obiekty abstrakcyjne. Natura przedmiotu składa się ze znaczenia, jakie ma on dla danej osoby, dla której jest przedmiotem. W związku z tym dla różnych osób może się zarysować różny obraz środowiska istot ludzkich składającego się z przedmiotów, które rozpoznają i o których mają wiedzę. Natura środowiska wynika ze znaczenia, jakie mają dla człowieka przedmioty składające się na nie. Przez to, że ludzie inaczej je postrzegają, mogą żyć w różnych środowiskach (ludzie żyją obok siebie, ale w różnych światach). Znaczenie przedmiotów należy postrzegać jako wytworów społecznych, ukształtowanych przez proces definicji i interpretacji, przebiegający w interakcjach między ludźmi, i wyrastających z tego procesu. Znaczenie każdego przedmiotu powinno być ukształtowane, wyuczone i przekazane poprzez proces wskazywania, mający charakter społeczny (Hałas, 1998, 2012).

Życie i działanie ludzkie podlegają różnorodnym i nieuniknionym przeobrażeniom wraz z przekształceniami zachodzącymi świecie przedmiotów. Istotę ludzką trzeba widzieć tak, aby ukazać jej dopasowanie do natury interakcji symbolicznej. Ludzi dostrzega się jako organizmy, odpowiadające innym na poziomie niesymbolicznym, ale udzielające im wskazań i interpretujące wskazania płynące od nich (osoba może stać się przedmiotem dla siebie samej). Posiadanie przez istoty ludzkie jaźni umożliwia nawiązywanie interakcji z samym sobą. Jest to interakcja społeczna – forma komunikowania się, w której człowiek zwraca się do siebie jak do innej osoby i odpowiada jak innej osobie. W związku z tym można określić człowieka jako organizm, który sam ze sobą wchodzi w interakcję poprzez proces udzielania sobie wskazań. Dzięki wchodzeniu w interakcję z samym sobą człowiek pozostaje w skrajnie odmiennych stosunkach ze swoim środowiskiem. Staje wobec świata, który musi zinterpretować, aby działać, a nie wobec środowiska, na które reaguje z uwagą na swój sposób zorganizowania. Na

działanie składa się uwzględnianie różnych rzeczy, jakie jednostka zauważa, i układanie linii działania na podstawie sposobu, w jaki je interpretuje. Rzeczy brane pod uwagę są związane z pragnieniami i chęciami, celami, dostępnymi środkami służącymi do ich osiągnięcia, obecnymi i przewidywanymi działaniami innych, obrazem samego siebie, jaki ma człowiek, i prawdopodobnym skutkiem danej linii działania (Blumer, 2007).

Życie grupowe ludzi istnieje dzięki wytyczeniu dopasowanych do siebie nawzajem linii działania członków grupy. Postępowanie zgodne z nimi daje początek tzw. działaniu połączonemu – społecznej organizacji wykonywania różnorodnych działań przez różne osoby. Działanie połączone istnieje na własnych prawach, ma odrębny charakter, tkwiący w wykonaniu lub powiązaniu jako czymś innym od tego, co mogło być wykonane lub powiązane (Blumer, 2007).

Funkcjonalizm jest głównie poszukiwaniem związków przyczynowych pomiędzy różnorodnymi instytucjami i działaniami. Wymaga on wyjaśniania samych związków przyczynowych. W naturze nie ma niczego, co by wymagało, aby skutkiem jednego działania była modyfikacja innego. Wywieranie takiego skutku jest faktem społecznym (Flis, 1998).

W funkcjonalizmie przypisuje się największą wagę wyuczonym nawykom, które umożliwiają organizmom przystosowanie się do środowiska i efektywne funkcjonowanie. Nurt ten miał duży wpływ na kierunki badań w psychologii rozwojowej, gdyż skierował uwagę badaczy na potrzebę uwzględniania w badaniach procesów rozwojowych roli różnorodnych czynników: społeczno-kulturowych, organicznych oraz własnej aktywności jednostki (Porayski-Pomsta, 2015).

Funkcjonalizm jest najstarszą i do dzisiaj dominującą perspektywą pojęciową w socjologii. Pierwsi teoretycy funkcjonalizmu podkreślali znaczenie, jaki miał wkład elementów społeczno-kulturowych w utrzymanie globalnej całości systemowej. Najbardziej skrajnym sformułowaniem tego stanowiska była koncepcja Bronisława Malinowskiego, w której wszystkie rozwiązania instytucjonalne wychodziły naprzeciw jednemu z wielu poziomów potrzeb lub wymogów: biologicznemu, psychologicznemu i społeczno-kulturowemu. Z kolei inni przedstawiciele tej koncepcji – Emil Durkheim i Alfred Radcliffe-Brown – twierdzili, że należy oddzielnie analizować przyczyny i funkcje elementu społeczno-kulturowego, gdyż przyczyny związane z podłożem danej funkcji mogą być niezwiązane z jego funkcją w całości systemowej (Turner, 2012).

Funkcjonalizm jako koncepcja rozwoju człowieka oznaczał zerwanie z obowiązującą tradycją teoretyczno-metodologiczną i polegał na uznaniu antropologii funkcjonalnej za naukę holistyczną, synchroniczną, empiryczną, nomotetyczną, rozumiejącą. U podstaw teorii funkcjonalnej leżą założenia: o swoistości systemu społecznego (skoro społeczeństwo jest odrębną całością, a nie zbiorem przypadkowych składników, to ma właściwości swoiste, niedające się zredukować do cech poszczególnych elementów, takich jak: adaptacja, wewnętrzna spójność, eunomia, dysnomia), o jego samoregu-

lacyjnym charakterze (wykazuje tendencje do utrzymywania samego siebie w stanie równowagi), o istnieniu wymogów funkcjonalnych (aby społeczeństwo jako całość znajdowało się w stanie integracji i równowagi, muszą być spełnione określone warunki), o funkcjonalności podsystemów społecznych (jeżeli warunkiem istnienia społeczeństwa jest realizacja określonych wymogów, to poszczególne organy społeczne muszą działać w kierunku ich realizacji, czyli muszą być względem nich funkcjonalne), o egzogennym charakterze zmiany społecznej (jeżeli system społeczny jest całością znajdującą się w stanie równowagi, całością samoodtworządzającą się, to zmiana społeczna musi mieć charakter zewnętrzny). Założenie takie przyjęli współtwórcy omawianej koncepcji: B. Malinowski i A. R. Radcliffe-Brown (Flis, 1998). Różnili się jednak na poziomie konkretyzacji. Pierwszy z wymienionych autorów odwoływał się do takich pojęć jak: potrzeba-bodziec, reakcja, motywacja, instytucja, zachowanie. Z kolei drugi – do struktury społecznej, formy strukturalnej i normy. U obu funkcjonalizm jest teorią systemu społecznego, odwołująca się do zmiennych socjologicznych *sensu stricto*. Edmund Leach wyodrębnił nurt intelektualny, zwany oksfordzkim. W nurcie tym za przedmiot badań uznano systemy społeczne jako układy złożone z następujących elementów: ze struktury społecznej (wiązki zintegrowanych i przystosowanych wzajemnie stosunków społecznych), z kultury rozumianej normatywnie (jako zespół zwyczajów i standardów w sposobie zachowania się), ze szczególnych sposobów myślenia, spójnych ze standardowymi, kulturowymi wzorami zachowań (kultura jest podsystemem społecznym funkcjonalnym wobec struktury społecznej i sposobów myślenia, które z kolei są funkcjonalne wobec kultury) (Flis, 1998).

Struktura społeczna, jak twierdzi Mariola Flis za A. R. Radcliffem-Brownem, to trwałe uporządkowanie osób w obrębie stosunków społecznych określonych lub kontrolowanych przez instytucje (społecznie ustanowione normy). Z kolei dla Edwarda Evansa-Pitcharda jest to uporządkowanie takich grup, które zachowują ciągłość, trwałość i identyczność mimo wymiany członków. W wyniku wysiłków teoretycznych funkcjonalistów w antropologii społecznej doszło do wypracowania modeli pojęciowych, które przejęli kontynuatorzy tej koncepcji rozwoju człowieka. Talcott Parsons głosił, że świat społeczny wykazuje właściwości systemowe, które można opisać za pomocą uporządkowanych pojęć abstrakcyjnych. Siłą funkcjonalizmu według Roberta Mertona było zrozumienie funkcji elementów na poszczególnych poziomach organizacji społecznej oraz wprowadzenie do socjologii funkcji dysfunkcji. Ponadto R. Merton uważał, że przedmiotem analizy funkcjonalnej są: role społeczne, wzory instytucjonalne, normy i procesy społeczne, wzór kulturowy, kulturowo ukształtowane emocje, organizacja grupowa, struktura społeczna, zasady kontroli społecznej. Gilbert Moore i Kingsley Davis w swojej wersji funkcjonalizmu skupili się na funkcjonalności koniecznej i uniwersalnej obecności uwarstwienia w każdym społeczeństwie. Główną funkcjonalną koniecznością, wyjaśniającą uniwersalną obecność uwarstwienia, była potrzeba umiejscowienia

jednostek na różnych pozycjach w strukturze społecznej oraz potrzeba dostarczania tym jednostkom motywacji do zajmowania tych pozycji (Flis, 1998).

Funkcjonalista Jerom Bruner, aby wyjaśnić kształtowanie się mowy, wymienił cztery procesy, dzięki którym dziecko się uczy. Dystrybucja segmentów czynności wykonywanych wspólnie z matką polega na tym, że dziecko uczy się, w jakich pozycjach mogą te segmenty występować w sekwencji typu agens, czyli: czynność – przedmiot – odbiorca. Dziecko uczy się odróżniania tych segmentów, reguł substytucji, odwracania kolejnych członów czynności, złożonych procesów zapewniających wspólne odniesienie. Proces ten trwa od bezpośredniego, wzajemnego patrzenia sobie w oczy do wzajemnego zwracania na siebie uwagi przez nadawcę i odbiorcę i wspólnego zwracania uwagi na przedmioty. Zasada szyku gramatycznego powstaje w związku ze wspólnym zwracaniem uwagi na przedmiot, dzięki systematycznym komentarzom lub dzięki włączeniu obiektu, na który zwrócili uwagę matka i dziecko, do wspólnego działania. Kolejność elementów w języku odpowiada kolejności, w jakiej dane jest doświadczenie fizyczne. Wzorce fonologiczne kształtują się w wyniku naśladownictwa. Badacz ten podkreśla, że podane powyżej procesy są początkiem rozwoju mowy (Porayski-Pomsta, 2015).

Strukturalizm jest poglądem ukazującym człowieka jako użytkownika języka, jest to pogląd, w którym akcentuje się funkcje syntaktyczne.

Mieczysław Albert Krąpiec, za Claudem Levi-Straussem, podaje, że ludzki język zawiera w sobie wszystko, co zostało już wyrażone i przeszło na własność kulturową ludzkości, oraz to, co może być wyrażone przez człowieka. Język został pojęty jako struktura obejmująca wszystkie duchowe możliwości. Obiektywny język przenika całe życie ludzkie, które w znacznej części jest życiem społecznym, naznaczonym różnymi symbolami, a jego analiza ułatwi zrozumienie innych symbolicznych funkcji życia. Struktura językowa odsłania inne, bardziej podstawowe struktury, które są zarazem bardziej zrozumiałe. Inny przedstawiciel tego nurtu, Ferdinand de Saussure, uważał, że język jako abstrakcyjny system reguł i konwencji językowych został przeciwstawiony konkretnym i indywidualnym aktom użycia języka. Wszelkie fakty językowe należy wyjaśniać poprzez odwołanie do ponadindywidualnej struktury języka (Krąpiec, 2008).

Strukturalizm można przedstawiać również z perspektywy ontologicznej – jako przekonanie, że świat ludzki ma naturę systemową, zaś struktura takich systemów stanowi nową jakość, która wyraża się w prawach gwarantujących jej całościowość oraz samowystarczalność. Jeszcze w innym znaczeniu strukturalizm odnosi się do założeń epistemologicznych – rozumienie poszczególnych zjawisk kulturowych staje się możliwe dzięki posiadanej wiedzy o właściwościach struktury. Wspomniany wyżej C. Levi-Strauss zakładał, że pomiędzy językiem a innymi dziedzinami kultury istnieje zasadnicza analogia, gdyż mają one taką samą lub zbliżoną strukturę i z tego powodu dają się analizować za pomocą jednolitego zespołu założeń i metod badawczych. Autor ten uważał całą kulturę za swego rodzaju język, strukturę nieodmiennie zbudowaną na

uporządkowanych stosunkach logicznych. Produktem tej działalności są poszczególne struktury mające charakter metaempiryczny i lokujące się na głębokim poziomie kultury. Ponadto zakłada istnienie izomorficznych relacji pomiędzy biologicznym, psychologicznym i kulturowym poziomem rzeczywistości, a znaczenie ma tutaj stosunek natury do kultury. Podstawowym wyrazem kultury jest język jako system symboliczny, odzwierciedlający sposoby, za pomocą których umysł strukturalizuje otaczającą go rzeczywistość przyrodniczą. Zdolność do myślenia symbolicznego sprawia, że człowiek przyjmuje różnorodność gatunkową natury. W ten sposób kultura i natura są całościami względem siebie izomorficznymi (Burszta, Kempy, 2002).

Innym przedstawicielem tego kierunku jest Roman Jakobson, który wniósł znaczący wkład do badań nad mową dziecka. Wprowadził m.in. problematykę systemu fonologicznego w ontogenezie człowieka. Zwrócił uwagę na zjawisko obserwowane u dzieci pomiędzy pierwszym a drugim rokiem życia polegające na wyraźnych trudnościach z realizacją tzw. dźwięków systemowych, czyli dźwięków realizowanych w ciągach sylabowych w okresie gaworzenia (głównie w okresie echolalii) i występujących w języku, w którym dziecko wyrasta. Na podstawie tej obserwacji R. Jakobson sformułował hipotezę, że przejście od gaworzenia do języka wiąże się z selekcją dźwięków. Jest ona podporządkowana kształtowaniu się dźwięków językowych, których funkcja ma charakter dystynktywny i polega na odróżnianiu jednostek znaczących. Selekcji tej nie podlegają dźwięki występujące w wykrzyknikach i formach onomatopeicznych (Porayski-Pomsta, 2015).

Podsumowanie

Przedstawiciele opisanych koncepcji teoretyczno-badawczych często w odmienny sposób przedstawiają rozwój człowieka. Wszyscy jednak zwracają uwagę na rolę uwarunkowań genetycznych i wpływu środowiska na zdobywanie umiejętności komunikacyjnych (Bartkowiak, 1981; Boyd, Bee, 2008; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014; Szczodrak, 1988; Trempała, 2016).

Podkreślają między innymi znaczenie doświadczenia, kultury, interakcji i przekazów społecznych, gdyż cechą człowieka jest istnienie w środowisku innych ludzi, a także wchodzenie w relacje. Ma to szczególne znaczenie na początku rozwoju dziecka (np. podczas nabywania umiejętności mowy). W komunikowaniu się ludzie posługują się nie tylko symbolami słownymi lub językowymi, lecz także stosują gesty czy intonację głosu. Sposób mówienia jest uzależniony od praktyk stosowanych w społeczności werbalnej, której dana osoba jest członkiem.

Rola rodziny, która stanowi najbliższe środowisko stymulujące rozwój dziecka, pozostaje znacząca dla rozwoju mowy.

Bibliografia

- Bartkowiak, Z. (1981). *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, cz. 1*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny: Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Boyd, D., Bee, H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Burszta, W. J., Kempy, M. (2002). Strukturalizm. W: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 4, ss. 127–132). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Flis, M. (1998). Funkcjonalizm. W: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 1, ss. 232–235). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hałas, E. (1998). Interakcjonizm symboliczny. W: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 1, ss. 353–357). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny: Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, J. (1994). Psychologia humanistyczna jako podstawa praktyki pedagogicznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (ss. 79–88). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krąpiec, M. A. (2008). Strukturalizm. W: A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 9, ss. 229–235). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Ligęza, M. (1998). Psychologia rozwojowa. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (ss. 610–615). Warszawa: Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Ligęza, M. (2001). Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia: pytania i odpowiedzi: Podręcznik akademicki* (ss. 199–215). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Łobocki, M. (1994). Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (ss. 13–24). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Paszkievicz, E. (1983). *Struktura teorii psychologicznych: Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Porayski-Pomsta, J. (2015). *O rozwoju mowy dziecka: Dwa studia*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka: Zagadnienia ogólne* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

-
- Rzepa, T. (1998). Psychologia humanistyczna. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (ss. 556–560). Warszawa: Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Schaffer, R. H. (2014). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skinner, B. F. (2013). *Behawioryzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Słodownik-Rycaj, E. (2007). *System opieki logopedycznej w Polsce i Anglii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szczodrak, M. (1988). *Elementy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szewczuk, W. (1998). Behawioryzm. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (ss. 35–40). Warszawa: Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Trempała, J. (red.). (2016). *Psychologia rozwoju człowieka: Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner, J. H. (2012). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.