



Katarzyna Ita Bieńkowska

<https://orcid.org/0000-0002-9325-0388>

e-mail: katarzynabienkowska@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska

Stymulowanie rozwoju funkcji słuchowych jako podstawowy obszar profilaktyki logopedycznej prowadzonej w żłobku

Stimulating the Development of Auditory Functions as a Key Area of Speech Therapy Prevention in Nurseries

KEYWORDS ABSTRAKT

auditory functions,
speech development,
nursery, speech
therapy prevention,
auditory-verbal
education, nursery
carer

This article aims to reflect on the development of auditory functions and the currently recognised need for their deliberate stimulation in hearing children up to the age of three. The development of auditory functions is most rapid between birth and age 3 and is closely linked to language acquisition. Consequently, the study focuses on basic speech and language therapy prevention through auditory-verbal education provided in childcare settings. The article presents a preliminary assessment of nursery care in this area and identifies activities aimed at developing auditory skills within the framework of nursery education. A diagnostic survey method was used in the pilot study. Data were collected using a questionnaire administered to carers employed in 12 state-run nurseries in the Podkarpackie Province (Poland). The survey was designed to identify initial needs related to group preventive activities in nursery settings. The findings indicate a need to update both knowledge and practice regarding the use of auditory-verbal education in the daily routine of working with nursery-age children. This includes activities such as conversation, reading aloud, and music-making. The final section offers practical recommendations and identifies key areas where support for children's auditory and verbal development is advisable, including preventive measures to be implemented in childcare settings.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

funkcje słuchowe,
rozwój mowy,
żłobek, profilaktyka
logopedyczna,
wychowanie
słuchowo-werbalne,
opiekun w żłobku

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad rozwojem funkcji słuchowych oraz zauważaną współcześnie koniecznością ich świadomej stymulacji u słyszących dzieci do trzeciego roku życia. Rozwój funkcji słuchowych u dzieci przebiega najintensywniej w okresie od urodzenia do trzeciego roku życia i obligatoryjnie koreluje z procesem nabywania mowy. W związku z tym problematyka badawcza skoncentrowana jest wokół podstawowej profilaktyki logopedycznej związanej z wychowaniem słuchowo-werbalnym prowadzonym w placówkach opiekuńczych. Ocenia wstępnie stan opieki żłobkowej w tym zakresie i wskazuje działania mające na celu kształcenie umiejętności słuchowych w ramach opieki żłobkowej. Do badań pilotażowych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Rozpoznaniu wstępnych potrzeb w zakresie profilaktyki grupowej w żłobku posłużyła ankieta przeprowadzona wśród opiekunek z 13 placówek państwowych województwa podkarpackiego (Polska). Wyniki badań wskazały na konieczność aktualizacji wiedzy i praktyki w zakresie stosowania wychowania słuchowo-werbalnego (w tym rozmowy, czytania dzieciom, muzykowania) w codziennej rutynie pracy z dziećmi w wieku żłobkowym. W ostatniej części ujęto konkretne wskazówki i określono obszary, w których zaleca się wsparcie rozwoju słuchowo-werbalnego dzieci, obejmujące działania profilaktyczne w placówkach opieki nad dziećmi.

Wstęp

Rozwój funkcji słuchowych (nazywanych także umiejętnościami słuchowymi) u dzieci przebiega najintensywniej w okresie od urodzenia do trzeciego roku życia i obligatoryjnie koreluje z procesem nabywania mowy (ASHA, 2005; Kurkowski, 2013). Akwizycja języka u przeważającej części słyszących, neurotypowych dzieci jest procesem naturalnym, samoistnym i uwarunkowanym wrodzonymi predyspozycjami neurobiologicznymi oraz stymulacją środowiskową (Porayski-Pomsta, 2023). Badania dotyczące rozwoju mowy dziecka odbywają się w kilku zasadniczych nurtach – behawiorystycznym, generatywnym, społeczno-interakcyjnym i kognitywnym, które w różny sposób operacjonalizują proces nabywania mowy przez dziecko. Wspólnym punktem wszystkich nurtów jest uznanie znaczenia kontaktu werbalnego z osobami dorosłymi, których obecność w tym procesie jest niezbędna, choć rozumiana w różny sposób – jako wzór do naśladowania kodu językowego, źródło kontaktu ze strumieniem mowy czy aktywne dopasowywanie stylu mówienia do poziomu rozumienia dziecka i budowanie pola uwagi (Chomsky, 2005; Tomasello, 2002; Bremer, 2013; Kuszak, 2016). W perspektywie ewolucyjnej sprawny układ słuchowy odgrywał kluczową rolę, w pierwszej kolejności warunkując przetrwanie poprzez szybkie

reagowanie na bodźce akustyczne otoczenia, a następnie stając się neurobiologicznym podłożem rozwoju mowy niezbędnej do funkcjonowania społecznego, pierwotnie poprzez kontakt z fonicznym strumieniem mowy (Porayski-Pomsta, 2023). Obecnie obserwuje się:

1. Przewagę bodźców wzrokowych w środowisku rozwojowym dziecka, począwszy od najwcześniejszych etapów ontogenezy, co prowadzi do dominacji stymulacji wizualnej w kształtowaniu funkcji poznawczych (Spitzer, 2013; Young, 2018; Cieszyńska-Rożek, 2019; Rowicka, 2023).
2. Relacyjny deficyt kontaktów zauważany w życiu społecznym – środowisku rodzinnym, edukacyjnym – może prowadzić do deprywacji rozwoju funkcji słuchowych i mowy poprzez ograniczenie naturalnych bodźców stymulujących ich rozwój, w tym rozmowy, obserwacji i podsłuchiwanie komunikacji innych, śpiewania, samodzielnego czytania czy słuchania czytanego tekstu (Lindsay i Docrell, 2012; Bienkowska, 2012; Cieszyńska-Rożek, 2019; Law i in., 2017).

W pedagogice specjalnej termin „wychowanie słuchowo-werbalne” dotychczas był używany w odniesieniu do populacji dzieci z uszkodzeniem słuchu (Csányi, 1994; Krakowiak, 2012). Jednak aktualny kontekst cywilizacyjny, w tym nadmierna ekspozycja na bodźce wzrokowe, uzasadnia rozszerzenie tego podejścia na populację dzieci rozwijających się typowo jako element szeroko rozumianej profilaktyki zakłóceń rozwoju mowy i zaburzeń komunikacji werbalnej o podłożu funkcjonalnie słuchowym. Obejmuje ona przede wszystkim planowane działania obejmujące intencjonalne stymulowanie rozwoju funkcji (umiejętności) słuchowych rozumianych jako elementy procesu percepcji dźwięków, ich różnicowania, przetwarzania i wzajemnych powiązań. Zalicza się do nich m.in.: recepcję (odbiór), rozróżnianie (dyskryminowanie), lokalizację i wyodrębnianie dźwięków (słuch mowny), semantyzację i pamięć słuchową (Kurkowski, 2013).

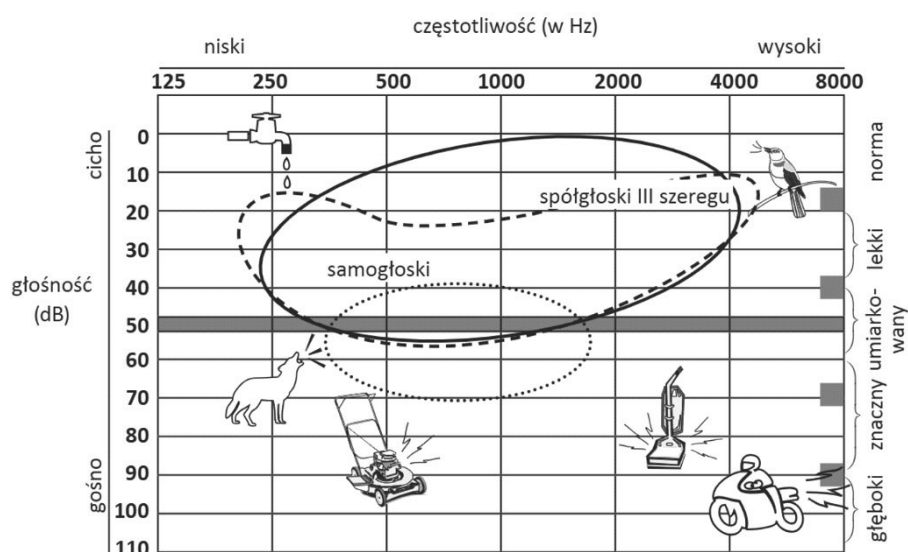
Odpowiedzialność za wszechstronny rozwój dziecka, w tym rozwój funkcji słuchowych i mowy, w przypadku dzieci uczęszczających do żłobków spoczywa na wiedzy, umiejętnościach opiekunów i rozwiązaniach prawnych i organizacyjnych przyjętych w placówkach (Podgórska-Jachnik, 2009; Jegier, 2020; Jegier i Mikler-Chwastek, 2024; MRPiPS, 2025; Rozporządzenie..., 2024). Złożoność tego zagadnienia skłania do pogłębionej refleksji oraz podjęcia naukowo-implikacyjnych rozważań nad koniecznością poszukiwania adekwatnych rozwiązań w omawianym obszarze.

Rozwój funkcji słuchowych u dzieci

Prawidłowo funkcjonujący układ słuchowy umożliwia przede wszystkim słyszenie – recepcję dźwięków rozumianą jako mimowolną zdolność odbioru i przetwarzania

fal dźwiękowych przez układ słuchowy. Efektem działania słuchu fizjologicznego jest powstawanie wrażeń słuchowych, za których odbiór odpowiadają niższe piętra drogi słuchowej w mózgu. Dźwięki odbierane przez zmysł słuchu pozwalają na rozwój pierwszej, najważniejszej funkcji – słuchania (uwagi słuchowej), czyli świadomej, aktywnej zdolności odbioru i przetwarzania fal dźwiękowych poprzez selekcję informacji dźwiękowych w celu nadania im sensu. Funkcja ta doskonali się z wiekiem pod wpływem liczby i jakości bodźców dźwiękowych docierających do otoczenia w zakresie częstotliwości 20–20 000 Hz, które stymulują układ słuchowy. Jednak szczególne znaczenie dla rozwoju komunikacji werbalnej ma słuchanie – celowe koncentrowanie się na dźwiękach w zakresie 250–ok. 6000 Hz, odpowiadającym tzw. polu słuchowemu mowy (ryc. 1). Anatomiczne lub fizjologiczne ograniczenia w zakresie słyszenia – uszkodzenie słuchu – mogą być przyczyną opóźnienia lub zaburzenia rozwoju mowy u małych dzieci i wymagają podjęcia specjalistycznego postępowania audiologiczno-surdologicznego (Bieńkowska, 2022).

Ryc. 1. Klasyczny audiogram ilustrujący zakres pola słuchowego



Legenda: --- orientacyjne pole mowy, ... orientacyjne pole intonacji, [ciemny pasek] minimalna głośność instrumentów zabawkowych, [szary pasek] - stopień uszkodzenia słuchu

Źródło: rycina własna, Bieńkowska, 2012, s. 32.

Neurony drogi słuchowej i ośrodki korowe są plastyczne (szczególnie do 18. miesiąca życia), a ich rozrost i zachodzące w nich zmiany są aktywowane zarówno genetycznie, jak i przez interakcję ze środowiskiem. Trzy kluczowe aspekty, które wpływają na kształtowanie się funkcji neuronów drogi słuchowej oraz pól korowych odpowiedzialnych za rozwój mowy to:

- anatomia i funkcjonowanie wielopiętrowego i złożonego układu słuchowego (od małżowiny usznej aż do ośrodków korowych w płatach skroniowych),
- wpływ doświadczenia słuchowego na kształtowanie się pól asocjacyjnych,
- zakłócenia w przewodzeniu sygnału dźwiękowego związane z różnego rodzaju uszkodzeniami słuchu (Sharma i in., 2005; Kral, 2013).

Słyszenie i słuchanie dźwięków otoczenia, muzycznych i mowy warunkują sekwencyjne kształtowanie kolejnych precyzyjnych umiejętności słuchowych (tab. 1). Część z nich dojrzewa w pełni w ciągu pierwszych trzech lat życia, natomiast pozostałe są w tym okresie inicjowane i ulegają doskonaleniu w późniejszych okresach ontogenezy.

Tab. 1. Werbalne i niewerbalne umiejętności słuchowe, które w pełni lub częściowo rozwijają się w pierwszych trzech latach życia

Funkcje słuchowe/typ aktywności		Definicja
SŁYSZENIE BIERNE		Mimowolna zdolność odbioru i przetwarzania fal dźwiękowych przez układ słuchowy
SŁYSZENIE AKTYWNE	Rozpoznawanie dźwięków	Umiejętność odróżniania dźwięków otoczenia, muzycznych, mowy (taki sam – inny), obejmuje m.in. słuch fonemowy i prozodyczny
	Różnicowanie dźwięków (dyskryminacja)	Dopasowanie słyszanego dźwięku do wzorców zapisanych w pamięci (znany – nieznan)
	Rozróżnianie dźwięków mowy	Odróżnianie dźwięków na podstawie cech akustycznych: natężenia, częstotliwości i długości
	Lokalizacja dźwięku	Określanie miejsca i odległości źródła dźwięku w przestrzeni
	Analiza słuchowa	Umiejętność dekodowania i rozkładania dźwięków na elementy składowe
	Selektywność dźwiękowa	Wyodrębnianie sygnału dźwiękowego na tle hałasu
	Organizacja czasowa	Określenie kolejności dźwięków
	Pamięć słuchowa	Zapamiętywanie i odtwarzanie bodźców słuchowych (werbalnych i niewerbalnych)

Funkcje słuchowe/typ aktywności		Definicja
SŁYSZENIE AKTYWNE	Synteza słuchowa	Integracja dźwięków w czasie – składanie dźwięków w całość (przeciwieństwo analizy)
	Semantyzacja	Nadawanie znaczenia bodźcom słuchowym, łączenie dźwięków z pojęciami

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gilmor, 1999; ASHA, 2005; Kurkowski, 2002, 2013, przy porządkowaniu danych i wstępnej redakcji użyto Perplexity)

U słyszących dzieci stymulacja układu słuchowego przebiega w sposób naturalny poprzez zanurzenie w środowisku słuchowym – bogatym w dźwięki natury, muzyczne i przede wszystkim mowy. Ich odbiór wpływa na zachodzące procesy neurobiologiczne: migrację, agregację, wzrost aksonów, obumieranie neuronów i tworzenie się połączeń międzysynaptycznych oraz reorganizację synaps w układzie słuchowym (Flexer, 2011; Chen i Yuan, 2015). Badania wskazują na zależność pomiędzy doświadczeniem słuchowym a tworzeniem się synaps i liczbą połączeń między neuronami, a tym samym wzrost potencjału analitycznego w zakresie mowy u dzieci (Kornas-Biela, 2003; Kurkowski, 2013). Ponadto istnieje korelacja pomiędzy rozwojem neuronalnym a występowaniem okresów krytycznych dla rozwoju połączeń synaptycznych, np. w pierwotnej korze słuchowej następuje gwałtowny rozwój połączeń synaptycznych w 4. miesiącu życia, a maksymalna ich gęstość występuje w 7. i 8. miesiącu życia (Sharma i in., 2005). U słyszących dzieci drzewa dendrytowe rozrastają się w ciągu kilku pierwszych lat życia pod wpływem doświadczeń związanych z percepcją dźwięków. Proces ten jest najbardziej intensywny pomiędzy 2. a 4. r. życia dziecka. Następnie około 6. r. życia następuje kolejny etap reorganizacji słyszenia, a liczba dendrytów i połączeń synaptycznych w tym wieku zmniejsza się na rzecz ich specjalizacji i skuteczności (Nicolay-Pirmolin, 2003; Kaczmarzyk i Kopeć, 2012).

Krytyczny okres rozwoju funkcji słuchowych i mowy przypadający na wiek żłobkowy jest determinowany w porównywalnym stopniu przez czynniki endogenne (wiek dziecka) oraz egzogenne, w szczególności przez zakres i jakość stymulacji środowiskowej obejmującej dźwięki otoczenia, muzyki i mowy. W konsekwencji tradycyjne ogniwa wychowania słuchowo-werbalnego, takie jak rozmowa z dziećmi, czytanie na głos i śpiewanie należy uznać za niezastąpione, codzienne, powtarzalne elementy profilaktyki logopedycznej w programach opieki żłobkowej.

Badania pilotażowe

W marcu 2026 przeprowadzono ankietowe pilotażowe badanie sprawdzające, w jakim zakresie najbardziej oczywiste ogniwa wychowania słuchowo-werbalnego – rozmowa, czytanie i muzykowanie – są stosowane w codziennej rutynie opiekuńczej w grupach żłobkowych. W szczególności zapytano o częstotliwość czytania dzieciom na głos, długość „sesji czytelniczej”, rodzaj indywidualnej lub grupowej interakcji czytelniczej oraz form wychowania muzycznego i muzyczno-werbalnego podejmowanego z dziećmi. Ankietę przesłano na platformie Teams do 50 osób, które uczestniczyły w szkoleniu dla opiekunek żłobkowych. Odpowiedzi udzieliło 37 kobiet zatrudnionych w 13 z 14 funkcjonujących publicznych placówek z dwóch miast południowo-wschodniej Polski. Placówki te szacunkowo obsługują co najmniej 1500 dzieci. Większość respondentek (ponad 75%) była w wieku powyżej 31 lat, a ich staż pracy zawodowej wynosił ponad 5 lat. Respondentki sprawowały opiekę nad grupami dzieci: poniżej pierwszego roku życia – 5%, w drugim roku życia – 27%, w trzecim roku życia – 22% (tab. 1).

Tab. 2. Dane epidemiologiczne i dotyczące zakresu wykorzystania wychowania słuchowego uzyskane w badaniu pilotażowym

Staż pracy opiekunek	0–5	6–10	11–15	>15
N (%)	8 (22)	17 (46)	9 (24)	3 (8)
Wiek opiekunek (w latach)	20–30	31–40	41–50	więcej
N (%)	2 (5)	17 (46)	16 (43)	2 (5)
Wiek dzieci w grupie (w mies.)	6–12	13–24	25–36	grupa mieszana
N (%)	2 (5)	10 (27)	22 (22)	3 (8)
Liczba godzin, które dzieci spędzają dziennie w żłobku	5–6	7	>8	inny
N (%)	0	1 (3)	30 (81)	6 (16)
Rozmowy z dziećmi w grupie				
Częstotliwość	bardzo często	często	przeciętnie	rzadko
N (%)	37 (100)	0	0	0

Czytanie na głos dzieciom					
Częstotliwość	codziennie	dwa razy dziennie	kilka razy w tygodniu	rzadko	
N (%)	15	4	17	1	
Długość	ok. 5 min	ok. 10 min.	ok. 20 min.	inne	
N (%)	17	20	0	0	
Rodzaj interakcji	indywidualnie	grupa chętnych	wszyscy obecni	inne	
N (%)	4 (9)	13 (28)	30 (64)	0	
Muzykowanie w grupie					
Słuchanie nagrań	codziennie	kilka razy w tygodniu	okazjonalnie	brak	
N (%)	30 (81)	2 (6)	3 (8)	2 (5)	
Formy muzykowania (wybór kilku)	granie na zabawkowych instrumentach muzycznych	<i>a capella</i> śpiewanie piosenek	śpiewanie z nagrany podkładem	zajęcia z osobą, która gra na instrumencie muzycznym	logorytmika
N	24	32	15	3	23

Źródło: opracowanie własne – do wstępnego porządkowania danych i wstępnej redakcji użyto Perplexity.

Z analizy odpowiedzi uzyskanych w badaniu ankietowym wynika, że 84% dzieci pozostających pod opieką respondentów spędza w żłobku istotną część dnia – co najmniej 7 godz. Wyniki wskazały na dominację różnego rodzaju zajęć rytmizujących i muzycznych przy mniejszym, choć regularnym zaangażowaniu w codzienne czytanie. Najpopularniejszą aktywnością stymulującą rozwój funkcji słuchowych jest słuchanie muzyki, śpiewanie piosenek *a capella* pod przewodnictwem opiekuna oraz granie na zabawkowych instrumentach przez dzieci. Bardzo rzadko opiekunowie bawią się z dziećmi w zabawy rytmiczno-ruchowe (typu tradycyjne: *Stary niedźwiedź mocno śpi* czy *Rolnik siał w dolinie* itp.). Czytanie na głos jest podejmowane najczęściej codziennie lub co najmniej kilka razy w tygodniu (5–10 min), najczęściej w całej grupie dzieci. Respondenci wskazali, że w ok. 30% badanych żłobków prowadzone są dwa razy w tygodniu grupowe, profilaktyczne zajęcia logopedyczne (10–15 min). niewiele dzieci ma kontakt z instrumentami – tylko w jednym żłobku regularnie odbywają się zajęcia muzyczne (gra na gitarze). W odpowiedziach opiekunek dotyczących

zaangażowania w wychowanie słuchowo-werbalne przeważały wskazania: „robię to, co mogę, tak często, jak się da” (70%), „robię to zawsze” (27%). Należy podkreślić, że ponad 80% kobiet miało problemy z głosem (w tym połowa w okresie przeziębień). Pilotażowe badania własne, choć ograniczone zasięgiem i liczebnością badanej grupy, dostarczyły wstępnych danych wskazujących na częściowe ograniczenie tradycyjnych ogniw wychowania słuchowo-werbalnego w wychowaniu żłobkowym.

Wspieranie rozwoju funkcji słuchowych dzieci w wieku żłobkowym – wnioski i implikacje praktyczne

Wychowanie słuchowo-werbalne, rozumiane jako najważniejszy element profilaktyki zaburzeń komunikacji, prowadzone jest na trzech poziomach: w rodzinie, następnie w instytucjach opiekuńczo-edukacyjnych oraz w ramach wyspecjalizowanej terapii logopedycznej (ryc. 2).

Ryc. 2. Wsparcie rozwoju funkcji słuchowych i mowy na trzech poziomach profilaktyki w okresie żłobkowym



Źródło: opracowanie własne.

Opiekun w żłobku jest jedną z pierwszych osób, które obok rodziców uważnie i systematycznie obserwują rozwój dziecka. Z tego względu istotne jest, aby posiadał kompetencje pozwalające na dokonanie wstępnej, orientacyjnej oceny rozwoju funkcji słuchowych. Wczesna identyfikacja ewentualnych nieprawidłowości ma kluczowe znaczenie dla podjęcia odpowiednich działań diagnostycznych, leczniczych i terapeutycznych. W celu ułatwienia obserwacji i rozpoznawania potencjalnych opóźnień lub zaburzeń w rozwoju umiejętności słuchowych poniżej zamieszczono zestawienie minimalnych umiejętności słuchowych, jakie dziecko powinno osiągnąć do trzeciego roku życia (tab. 2).

Tab. 3. Karta obserwacji umiejętności słuchowych dziecka w żłobku

Umiejętność słuchowa	Ocena reakcji (jest/nie ma)
Reakcja na dźwięki otoczenia i muzykę	Reaguje na głośne, niskie dźwięki z odległości co najmniej 1 m
	Reaguje na muzykę z mocnym rytmem Zwraca uwagę na muzykę w pomieszczeniu i na zewnątrz
	Reaguje na dźwięki otoczenia w pomieszczeniu i na zewnątrz
	Reaguje na muzykę ruchem, tańcem lub klaskaniem
	Lokalizuje źródło dźwięku, odwracając głowę
Rozpoznawanie głosów i mowy	Rozpoznaje głosy znanych osób – opiekunów, innych dzieci
	Przysłuchuje się rozmowom innych przez ok. 1 minutę
	Słucha ze skupieniem czytanego tekstu przez min. 1 minutę
	Reaguje na swoje imię z odległości 3 m
	Uważnie słucha własnego głosu i głosów innych
Rozumienie	Pokazuje gesty na słyszane słowa (np. „pa, pa”, „cii”, „nie”, „nie ma”)
	Kojarzy dźwięk z obiektem/wydarzeniem (np. dzwonek – drzwi, lub brzdęk talerzy – posiłek)
	Rozpoznaje 10 wyrazów dźwiękonaśladowczych Rozumie pojedyncze słowa i proste zdania
	Reaguje na polecenia (np. „pokaż oko”, „nie dotykaj”, „podejdź tutaj”)
	Rozróżnia znaczenie zdań na podstawie słów kluczowych
	Rozróżnia podobne słowa w sekwencjach np. „Kot pije mleko – kot pije wodę”

Umiejętność słuchowa	Ocena reakcji (jest/nie ma)
Zabawa instrumentami	Bawi się zabawkami dźwiękowymi i instrumentami (cymbalki, grzechotki) Interesuje się dźwiękami instrumentów muzycznych
Wokalizacja i naśladowictwo mowy	Lubi bawić się głosem i naśladować (np. „A ram sam sam”)
	Naśladowuje dźwięki otoczenia (np. odgłosy zwierząt)
	Naśladowuje szept (np. w czasie zabawy w głuchy telefon)
	Mówi pojedyncze zrozumiałe słowa
	Mówi proste, zrozumiałe zdania
	Powtarza rymowanki (np. „Lata osa koło nosa”)
	Śpiewa krótkie piosenki lub ich fragmenty – niekoniecznie w pełni poprawnie

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku uzyskania dwóch odpowiedzi negatywnych wskazana jest konsultacja z logopedą lub audiofonologiem w celu oceny rozwoju funkcji słuchowych. Należy również uwzględnić reakcję nadmierną (hiperintensywność – np. zatykanie uszu, wokalizacje o charakterze pisków), jak i ograniczoną lub całkowity brak reakcji na dźwięki.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa ustawa regulująca funkcjonowanie instytucji opieki nad dziećmi do lat trzech nakłada obowiązek zapewnienia opieki i warunków wspierających rozwój dziecka (MRPiPS, 2025; Rozporządzenie..., 2024). Podkreślane jest znaczenie oddziaływań profilaktycznych w obszarze rozwoju komunikacyjnego i społeczno-emocjonalnego dzieci (Jegier i Mikler-Chwastek, 2024). Pomimo istniejących regulacji obserwuje się niewystarczające uwzględnienie w codziennych czynnościach opiekuńczych aktywności wspierających rozwój słuchowo-werbalny dzieci w wieku żłobkowym. W związku z powyższym zaleca się, aby oddziaływania profilaktyczne skupiały się głównie na kształtowaniu umiejętności słuchowych poprzez intensyfikację lub implementację do codziennej rutyny opiekuńczo-żłobkowej następujących aktywności:

- a) Stwarzanie sytuacji do „minisesji komunikacyjnych” – rozmowy dorosłego z dzieckiem lub grupą dzieci, np. na tematy dotyczące codziennych czynności i zabaw, doświadczeń, pogody, emocji, jadłospisu itp.

- b) Modelowanie sytuacji zachęcających dzieci do wchodzenia w sytuacje komunikacyjne (werbalne i niewerbalne) pomiędzy sobą.
- c) Zwracanie uwagi na dźwięki otoczenia w sali i w czasie spacerów, np. poszukiwanie źródła dźwięków, rozpoznawanie dźwięków, przysłuchiwanie się ptakom, szumowi wiatru, częste pytanie dzieci: „posłuchaj, co/kogo słyszysz?”.
- d) Naśladowanie dźwięków otoczenia, np. zwierząt – „jak ryczy lew?”.
- e) Codzienne czytanie lub opowiadanie z modulacją głosu, np. obrazków, otoczenia, relacjonowanie wydarzeń – ok. 10 min (także w zmiennych warunkach akustycznych np. na placu zabaw).
- f) Wielokrotne powtarzanie krótkich wierszyków, np. „Lata osa koło nosa”, „Idzie kominiarz po drabinie”.
- g) Powtarzanie tekstów czytanych lub słuchanych z nagrania co najmniej kilkakrotnie.
- h) Zwolnienie tempa mowy oraz mówienie głośno i wyraźnie (bez podnoszenia wysokości głosu).
- i) Śpiewanie *a cappella* wielokrotnie powtarzalnych tych samych 2–3 piosenek.
- j) Śpiewanie piosenek ilustrowanych ruchem ciała lub/i gestem oraz mimiką, np. „Jedzie pociąg z daleka”.
- k) Zabawy rytmiczno-ruchowe – powtarzalne wielokrotnie tych samych 3–4 zabaw (wprowadzanie nowych po utrwaleniu i wysyceniu tymi samymi).
- l) Codzienne słuchanie muzyki 1–2 minuty bez ruchu (słuchanie jako czynność).
- m) Słuchowe zabawy pobudzająco-wyciszające:
 - z autokontrolą głosu np. głośne „aaaa” – cisza, śpiewanie głośno – cicho, mówienie szeptem;
 - słuchowo-ruchowe niewerbalne, typu – jest dźwięk/jest ruch – nie ma dźwięku/nie ma ruchu;
 - słuchowo- ruchowe werbalne, typu „Muchy latają – pająk idzie”, „Idzie lisek koło drogi”;
 - rytmiczno-ruchowe, np. „A ram sam sam”, „Głowa, ramiona – kolana, pięty”.
- n) Muzykowanie z instrumentami zabawkowymi, w tym: samodzielna zabawa, naśladowanie opiekuna, np. wybijanie prostego rytmu szybko – wolno, rozpoznawanie słuchowe instrumentów.
- o) Muzykowanie z instrumentami – jak najczęstszy kontakt z muzyką graną na żywo.
- p) Zapewnienie jak najlepszych warunków akustycznych do słuchania (wyciszenie sal, korytarzy, jadalni).
- q) W dalszej kolejności wykorzystanie nagrań (konieczne są dobrej jakości nagrania i sprzęt je odtwarzający).

- r) Stworzenie przestrzeni do regularnej komunikacji w triadzie dziecko – rodzic – opiekun żłobkowy poprzez montaż tablic sprzyjających rozmowie na korytarzu (np. jadalnia, tablica emocji), przekazywanie tekstów piosenek itp.

Opisane powyżej wskazówki stymulują rozwój umiejętności słuchowych oraz wspierają rozwój kompetencji językowych i społecznych. Ich stosowanie nie wymaga specjalistycznej wiedzy niezbędnej do prowadzenia terapii logopedycznej – koniecznej w przypadku zakłóceń lub zaburzeń w procesie nabywania mowy (por. np. Bieńkowska, 2012; Emiluta-Rozya, 2024).

Podsumowanie

Rozwój funkcji słuchowych u dzieci to ewolucyjnie naturalny proces, automatycznie przebiegający pod wpływem stymulacji środowiskowej. Natomiast zmiany cywilizacyjne związane z dominacją bodźców wzrokowych nad słuchowymi oraz endogenne i egzogenne czynniki utrudniające słyszenie i słuchanie wymagają podejmowania świadomych interakcyjnych działań profilaktycznych na różnych poziomach. Ogromna odpowiedzialność w tym zakresie spoczywa nie tylko na rodzinach dzieci, lecz także na opiekunach żłobkowych. Poruszony problem skłania do podejmowania szerszych refleksji i naukowych rozważań nad rozwojem funkcji słuchowych w grupie dzieci do trzeciego roku życia.

Bibliografia

- ASHA. (2005). *(Central) auditory processing disorders (Technical report)*. American Speech-Language-Hearing Association.
- Bieńkowska, K.I. (2012). *Jak dzieci uczą się mówić*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Bieńkowska, K.I. (2022). *Holistyczna koncepcja wspierania procesu nabywania mowy przez dzieci z uszkodzeniem słuchu w mikrosystemie rodzinnym – „Podróż do Mowy”*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bremer, J. (red.). (2013). *Przewodnik po kognitywistyce*. Wydawnictwo WAM.
- Chen, Z. i Yuan, W. (2015). Central plasticity and dysfunction elicited by aural deprivation in the critical period. *Frontiers in Neural Circuits*, 2, 9–26. <https://doi.org/10.3389/fncir.2015.00026>
- Chomsky, N. (2005). *O naturze i języku* (J. Lang, tłum.). Axis.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2019). *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*. Centrum Metody Krakowskiej.
- Csányi, Y. (1994). *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski* (B. Szymańska, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Emiluta-Rozya, D. (2024). *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Flexer, C. (2011). Cochlear implants and neuroplasticity: Linking auditory exposure and practice. *Cochlear Implants International*, 12(1), 19–21. <https://doi.org/10.1179/146701011X13001035752255>
- Gilmor, T.M. (1999). The efficacy of the Tomatis Method for children with learning and communication disorders: A meta-analysis. *International Journal of Listening*, 13, 12–23. <https://doi.org/10.1080/10904018.1999.10499024>
- Jegier, A. (2020). Opiekun w żłobku – zadania, odpowiedzialność i oczekiwane kompetencje. *Kultura i Wychowanie*, 2/18, 9–20. https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_01aj
- Jegier, A. i Mikler-Chwastek, A. (2024). *Wzorcowy żłobek. Dobre praktyki w organizacji placówki opieki nad dziećmi do lat trzech*. Wydawnictwo Rozwój. <https://sowa.aps.edu.pl/document/239420>
- Kaczmarzyk, M. i Kopeć, D. (2012). Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. W: G. Mazurkiewicz (red.) *Jakość edukacji. Różne perspektywy* (s. 203–214). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kornas-Biela, D. (2003). Okres prenatalny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka: Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Wydawnictwo KUL.
- Kral, A. (2013). Auditory critical periods: a review from system's perspective. *Neuroscience*, 247, 117–133.
- Kurkowski, Z.M. (2002). Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka. *Audiofonologia*, 21, 25–38.
- Kurkowski, Z.M. (2013). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kuszałak, K. (2016). Małe dziecko w środowisku dorosłych: O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszałak, G. Rura i K. Sadowska. *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń* (s. 71–94). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Law, J., Charlton, J. i Asmussen, K. (2017). *Language as a child well-being indicator*. Early Intervention Foundation.
- Lindsay, G. i Dockrell, J.E. (2012). *The relationship between speech, language and communication needs (SLCN) and behavioural, emotional, and social difficulties*. Department for Education.
- Nicolay-Pirmolin, M. (2003). Auditory perception in the child. *Acta Oto-Rhino-Laryngologica Belgica*, 57, 237–241.
- MRPiPS. (2025). *Podręcznik dla gmin do standardów opieki nad dziećmi do lat 3*. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. <https://www.gov.pl/attachment/901807bb-aaa9-40a4-ad42-026a73e9a220>
- Podgórska-Jachnik, D. (2009). Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej. *Niepelnosprawność*, 1, 91–102.

- Porayski-Pomsta, J. (2023). *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka*. Harmonia Universalis.
- Rowicka, M. (2023). Brzdąc w sieci 3.0 – dlaczego dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce nadużywają urządzeń ekranowych – perspektywa rodzica. Informacje o projekcie badawczym. *Psychologia Wychowawcza*, 27, 117–121. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0914>
- Rozporządzenie w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3. (2024). Dz. U. 2024, poz. 1882. <https://www.gov.pl/web/rodzina/standardy-opieki-nad-dziecmi-w-wieku-do-lat-3-obowiazujace-od-1-stycznia-2026-r>
- Sharma, A., Dorman, M.F. i Kral, A. (2005). The influence of a sensitivity period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. *Hearing Research*, 203(1–3), 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2004.12.010>
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* (A. Lipiński, tłum.). Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. (M. Rączaszek-Leonardi, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Young, K.S. (2018). *Nowoczesne technologie a nasze dzieci: poradnik dla rodziców. Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii* (M. Jastrzębski, tłum.). Fundacja Dolce Vita.

Przy porządkowaniu danych, wstępnej redakcji tabel 1–3 oraz opracowaniu bibliografii zgodnie z wytycznymi APA 7 wykorzystano Perplexity. <https://www.perplexity.ai/computer/tasks/cf5d464b-4064-4a37-9f2e-3bf34bed71e0>