

Jagoda Cieszyńska

Akademia Pedagogiczna
Kraków

Nauka czytania u małych dzieci niesłyszących

Teaching Deaf Children How to Read

Słowa kluczowe: dziecko niesłyszące, nauka czytania, komunikacja językowa.

Key words: child with hearing impediment, teaching how to read, linguistic communication.

Streszczenie

Autorka przedstawia metodę pracy nad nabywaniem umiejętności czytania przez małe (przed osiągnięciem wieku przedszkolnego) dzieci niesłyszące, opracowaną na podstawie dwudziestoletnich doświadczeń, zdobytych podczas pracy nad przyswajaniem systemu językowego przez dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, poniżej 90 dB w paśmie mowy. Nauka czytania przechodzi etapy: od sylaby otwartej do pierwszego słowa, od pierwszych słów do wypowiedzi wielocłonowych, od wypowiedzi wielocłonowych do minimalnego zasobu leksykalnego.

Summary

The author presents a method of teaching small children (prep-school age) who are hard of hearing how to read. The method capitalises on her 20 years of experience in learning the language acquisition system in children with severe hearing impediment below 90 dB in speech. Teaching how to read is a two stage process: from reading open syllables to reading the first word, from reading simple words to more complex sentences, and further on to acquire a basic set of lexis.

Budowa systemu językowego u dzieci niesłyszących, z którymi prowadzę zajęcia logopedyczne, opiera się na nauce czytania. Czytane i zapamiętywane mogą być tylko te wypowiedzenia, które są rozumiane przez dzieci. Znajomości systemu fonologicznego osiąga dziecko w trakcie nauki: powtarzania, wskazywania i samodzielnego odczytywania sylab. System semantyczny poznaje dziecko

przez: **powtarzanie, wskazywanie i czytanie wyrazów oraz nazywanie przedmiotów, ich cech i zjawisk. System syntaktyczny** przyswaja sobie dziecko przez **czytanie tekstów** oraz samodzielne ich **budowanie**.

Dziecko słyszące buduje strukturę fonemową języka swego otoczenia dzięki ciągłemu kontaktowi słuchowemu (kształtuje w ten sposób biologiczną i umysłową sprawność percepcyjną) oraz dzięki własnym realizacjom (kształtuje w ten sposób biologiczną i umysłową sprawność realizacyjną) [por. Grabias 1994].

Dziecko niesłyszące tylko częściowo (w zależności od stopnia ubytku słuchu, jakości posiadanego aparatu słuchowego oraz jakości i częstotliwości prowadzenia ćwiczeń słuchowych) może kształtować biologiczną sprawność percepcyjną. Dlatego umysłowa sprawność percepcyjna i sprawność realizacyjna muszą być formowane poprzez specjalne oddziaływania.

System języka musi dostarczyć mówiącemu środków do realizowania trzech podstawowych funkcji: dystynktywnej (odróżniania wyrazów od siebie), semantycznej (odnoszenia ich do świata) oraz syntaktycznej (łączenia wyrazów w grupy). W poznawaniu systemu fonologicznego, semantycznego i syntaktycznego ma pomóc dziecku nauka czytania. Dzięki czytaniu dziecko uczy się:

- naśladować dźwięki,
- słuchać,
- odczuwać poprzez transformacje kinestetyczno-sensoryczne.

System fonologiczny poznaje dziecko niesłyszące przez naukę czytania sylab. Przyjęłam za Ročławskim [1993], że język polski składa się z 38 fonemów (i y e a o u ę a j ł r l m n ŋ f w s z ś ź š ż x c 3 ć 3 3 3, k, g, p b t d k g). Fonemy wprowadzałam zgodnie z tezami Jakobsona, bo choć w indywidualnych przypadkach nabywania mowy można obserwować pewne odstępstwa, to jednak, jak mówi Kania [1982], zbieżności z tezami Jakobsona górują zawsze nad różnicami obserwowanymi w języku poszczególnych dzieci. Schemat rozwoju systemu fonologicznego okazał się bardzo operatywnym narzędziem dla surdologopedy.

Dziecko przyswaja sobie różnice fonologiczne, pojmując ich funkcję odróżniania sylab. Najpierw poznaje dziecko samogłoski prymarne – według procedury: **powtarzanie, rozumienie, nazywanie**. Rozumienie dokonuje się w aktach wskazywania sylaby wypowiedzianej przez logopedę, nazywanie zaś w aktach samodzielnego (głośnego) czytania.

Przez mechaniczne powtarzanie utrwalać się w pamięci cechy dystynktywne. Dziecko buduje umysłowe reprezentacje fonemów za pomocą ich wizualizacji (napis i odpowiednio dobrane ruchy dłoni i palców służące rozróżnieniu spółgłosek niewizualnych lub podobnych do siebie), dzięki pobudzeniom czuciowo-kinestetycznym, podczas własnych realizacji oraz dzięki percepcji wrażeń słuchowych. U podłoża stosowania gestów leży przeświadczenie o konieczności uzupełnienia doświadczenia wzrokowego niesłyszących o elementy

wizualne odpowiadające cechom dystynktywnym. Kurkowski [1996 s. 67] pisze o konieczności „poszerzania wiązki cech dystynktywnych wypowiedzi w płaszczyźnie wizualnej”, aby dziecko niesłyszące mogło opanować system językowy. Już przecież Jan Sierstrzyński (1788-1824) stosował system znaków ręcznych obrazujących artykulację.

Gesty w początkowym etapie przyswajania sobie systemu językowego przypominają dziecku miejsce lub sposób realizacji spółgłoski. Pełnią podobną rolę jak fonogesty, nie tworzą – tak jak i one – zwarteo systemu, opartego na ścisłych zasadach, nie każda też głoska wymaga swojego znaku. Wadą takiego systemu jest fakt, że dobór gestów nie jest oparty na jednolitych zasadach, utworzony jednak na podstawie intuicji i doświadczenia zdobytego w zajęciach logopedycznych z dziećmi z wadami wymowy ma duże walory wizualne. Tym sposobem posługują się wszyscy logopedzi pracujący w kierowanej przeze mnie placówce.

Gesty przekazują tylko to, czego nie da się rozpoznać w graficznym obrazie głoski, np. miejsce lub sposób artykulacji. Pełnią też rolę bodźca przywołującego z pamięci pracę narządów artykulacyjnych. Są używane tylko na początkowym etapie nauki.

Podczas korygowania wypowiedzianych przez dziecko głosek rodzice mieli możliwość obserwować, jak ogromne znaczenie dla opanowania wyrazistości mówienia ma odbiór mowy przez skórę. Okazało się jednak, że „mówienie do ręki” nie jest zadaniem prostym. Nie wystarczy bowiem wypowiadanie słów w taki sposób, jak to czyni się podczas codziennej rozmowy. Wypowiadałam wszystkie sylaby i wyrazy z przesadną artykulacją (podobnie do ćwiczeń w wymowie scenicznej), tak aby przekazywać dziecku maksymalną ilość informacji o cechach wypowiedzianych fonemów. Rodzice obserwowali sposób realizowania przeze mnie głosek, spontanicznie naśladowali moje realizacje (wypowiadali słowa do swojej ręki), pragnęli p o c z u ć niektóre słowa na swojej dłoni. Prosilili także, abym sprawdziła, jak ja odczuwam ich wypowiedzi.

Takie ćwiczenia z rodzicami z jednej strony nieoczekiwanie zaowocowały zacieśnieniem związku z logopedą, a z drugiej ożywiły kontakty między dorosłymi a dzieckiem. Dzieci widząc dorosłych nawzajem wypowiadających słowa „do ręki”, czyniły to samo wobec nas. Taki sposób wydał się im zupełnie naturalny, skoro obserwowali go u rodziców i logopedy.

Matki opowiadały o podobnych zachowaniach dzieci wobec innych domowników. Czasem dzieci wykorzystywały też poznany na zajęciach sposób, gdy dorośli nie mogli zrozumieć ich werbalnych zachowań. Mówienie do ręki zaczęło odgrywać rolę środka udoskonalenia procesu przekazywania informacji językowych. Było tak też w istocie, bo kiedy dzieci mówiły „do ręki”, starały się zrobić to bardzo dokładnie, w ten sposób ich artykulacja poprawiała się i zwiększała się poziom rozumienia przez partnera interakcji.

Przedstawiona metoda pracy z małymi (przed osiągnięciem wieku przedszkolnego) dziećmi niesłyszącymi została opracowana na podstawie dwudziestoletnich doświadczeń, zdobytych podczas pracy nad przyswajaniem systemu językowego przez dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, poniżej 90 dB w paśmie mowy.

W nurcie współcześnie stosowanych metod plasuje się ona obok metody fonogestów K. Krakowiak, poszukując specjalnie skonstruowanych strategii do ułatwienia procesu kształtowania sprawności systemowej, stara się także budować strategię ćwiczące pozostałe sprawności komunikacji językowej.

Podejście takie wyrosło z głębokiego przeświadczenia, że rozwój inteligencji dziecka zależy od ilości i jakości dostarczanych mu bodźców i że w tym rozwoju umiejętności językowe odgrywają niebagatelną rolę. Oznacza to położenie dużego nacisku na funkcję poznawczą języka.

Wieloletnia praktyka surdologopedyczna skłoniła mnie do poszukiwań metody, która ułatwiłaby dzieciom niesłyszącym porozumiewanie się w rodzinie, rozmowę z najbliższymi, warunkującą poczucie wspólnoty, przekaz uczuć, hierarchii wartości, kultury i wiedzy. **Rozmowa** jawiła się więc **jako cel**, do którego dążyłam, nie zaś jako metoda.

Chodziło, dokładnie rzecz ujmując, o dzieci, u których stwierdzono głuchotę dopiero w drugim roku życia i wtedy, a czasem jeszcze później, otrzymały one swoje pierwsze aparaty słuchowe. W takich wypadkach korzystanie z metod naturalnych nie było możliwe; proponowanie ich rodzicom postrzegam jako nieetyczne i głęboko frustrujące dla wszystkich uczestników interakcji (także dla logopedy).

Nauka czytania – najważniejsza część 60-minutowych zajęć logopedycznych – prowadzona była kilkakrotnie pomiędzy ćwiczeniami ogólnorozwojowymi, w sesjach, od kilku do kilkunastu minut, w zależności od dyspozycji dziecka. Ćwiczenia ogólnorozwojowe przygotowywały dziecko do nauki czytania i pisania. „Gotowość do nauki czytania i pisania nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić poprzez stworzenie dziecku sprzyjających warunków stymulujących jego rozwój [...] Z jednej strony podjęcie nauki czytania i pisania wymaga od dziecka określonej gotowości rozwojowej, zaś z drugiej strony realizacja tego procesu wpływa na sam rozwój dziecka” [Burtowy 1992 s. 10 n.].

Nie da się oddzielić pracy nad kształtowaniem sprawności systemowej od pracy nad sprawnością pragmatyczną czy budowaniem kompetencji kulturowej. Praca nad wszystkimi aspektami procesu porozumiewania się odbywa się jednocześnie. Dotyczy to także naprzemienności pełnienia ról odbiorcy i nadawcy. Przy tym nie chodzi tu tylko o powtarzanie, ale przede wszystkim o samodzielne tworzenie wypowiedzi, nawet jeśli są one na początku głównie oparte na mimice

i gestykulacji. Celem prowadzonych zajęć są spontaniczne produkcje dziecka, a nie bierne reprodukcje, jak się to często w gabinetach logopedycznych zdarza.

I. ETAP I – OD SYLABY OTWARTEJ DO PIERWSZEGO SŁOWA

Już podczas pierwszego spotkania dziecko zapoznaje się z graficznym obrazem samogłosek. Trudno określić liczbę powtórzeń koniecznych do opanowania umiejętności rozpoznawania samogłosek prymarnych. Waha się ona od 3 spotkań do 20. Zależy od ilości powtórzeń dokonywanych w domu, motywacji, uwagi, możliwości percepcyjnych dziecka. Jednakże strategia postępowania jest taka sama, a przejście do wyższego poziomu jest uwarunkowane osiągnięciem etapu niższego.

Naukę rozpoczyna się od zapoznania się z graficznym obrazem samogłosek prymarnych *a*, *u*, *i* – napisanych drukiem na oddzielnych kartonikach. Kolejność ułożenia kartoników ulegała podczas zajęć zmianie, aby dziecko nie nauczyło się kolejności na pamięć. Zadaniem dziecka jest powtarzanie głosek odczytywanych przez logopedę. Samogłoskom towarzyszą rysunki ust wykonane podczas prezentacji liter, tak by dziecko wiązało obraz warg z ich rysunkiem, literą i wydawanym przez siebie dźwiękiem (odbierane są jednocześnie wrażenia czuciowo-kinestetyczne i słuchowe). Dochodzi wówczas do integracji intermodalnych w mózgu, a tworzące się asocjacje ułatwiają zachowanie w pamięci trudnych dla dziecka do realizacji układów.

Trzem prymarnym samogłoskom towarzyszą odpowiednio dobrane ruchy dłoni. Jeśli dziecko nie potrafi jeszcze naśladować dźwięku, powtarza ruchy dłoni i warg i w ten sposób „czyta”.

Najpierw dzieci powtarzają (głośno lub gestem połączonym z naśladowaniem ułożenia warg) samogłoski po przeczytaniu ich przez logopedę. Potem prowadzący zajęcia pyta: *gdzie?* – pytaniu towarzyszy odpowiednia mimika (wzniesienie brwi do góry) i gestykulacja (rozłożenie rąk) – oraz artykułuje jedną z samogłosek. Zadaniem dziecka jest wskazanie odpowiedniej głoski.

Dalszy etap to zamiana ról – dziecko odczytuje (jeśli jeszcze nie potrafi, powtarza za matką), a zadaniem logopedy jest wskazanie wypowiedzianej przez dziecko głoski. Zamiana ról powoduje, że dziecko chętnie powtarza wiele razy głoski, aby „uczyć” osobę dorosłą. Nawet wielokrotne powtórzenia nie okazywały się dla dziecka nużące. Ola (2,1 roku) po powrocie do domu uczy lalkę i wówczas głośno wymawia samogłoski, choć w gabinecie czyni to bezgłośnie. Mariusz (2,5 roku) uczy babcię pokazując na swoje usta, aby zwrócić jej uwagę na sposób wymawiania samogłosek.

Po opanowaniu umiejętności samodzielnego nazywania (odczytywania) prymarnych samogłosek wprowadzane są kolejne: *o*, *e*, *y*. Strategia postępowania jest taka sama.

Dzieci spontanicznie podejmują próby samodzielnego pisania. Jeśli dziecko przejawia zainteresowanie pisaniem, proponuje mu się pisanie po śladzie, na piasku, na lustrze itp.

Omówionym sześciu samogłoskom przyporządkowano także szereg obrazków. Dzięki takiemu zabiegowi wypowiedzi dziecka, choć zredukowane do jednej głoski, nabierały konkretnych znaczeń. Dziecko szybko przenosiło te doświadczenia z gabinetu logopedycznego i nazywało przedmioty i zjawiska w rzeczywistości. Alek (2,8 roku) na widok lecącego samolotu mówił: *u u u*, pokazując palcem, aby zwrócić uwagę ojca. Dziecko wiedziało, że jego wypowiedź językowa będzie rozumiana przez dorosłego. Było więc świadomym nadawcą w procesie porozumiewania się językowego. Kiedy ojciec odpowiedział: *tak, u u u*, samolot, akt komunikacji dopełnił się. Bawiąc się pluszowymi zabawkami Alek (2,9 roku) nazywał świnkę *i i*. Wszystkie dzieci na widok płaczącego dziecka wypowiadały samogłoskę *e*, łącznie z gestem wskazywania na wysunięty na dolną wargę czubek języka.

Aby ułatwić dziecku przenoszenie doświadczeń, a tym samym umożliwić rozumienie słów w nowych sytuacjach, wprowadzono nowe serie obrazków, gdzie na przykład samogłoska *o* występowała nie tylko w funkcji wyrażania zdziwienia, ale także przekazywała inne emocje (strachu, złości). Zabieg taki nie pozwalał na przyporządkowywanie wypowiedzi do jednego obrazka¹. Dzięki temu chciałam uniknąć schematycznych zachowań językowych, tak charakterystycznych dla dzieci niesłyszących uczących się w szkołach specjalnych [Rakowska 1992].

Spółgłoski poznawało dziecko tylko w sylabach. Ma to swoje uzasadnienie teoretyczne i praktyczne. Łobacz [1966] także wskazuje na sylabę jako podstawową jednostkę w procesie percepcji. Znaczenie sylaby można rozpatrywać – jak pisał Milewski [1993] – w trzech płaszczyznach: fonetycznej, psychologicznej i funkcyjnej. W ciągu mowy dźwięki o dużej doniosłości akustycznej przeplatają się z dźwiękami o mniejszej doniosłości. W płaszczyźnie fonetycznej sylaba jest utworzona przez dźwięk donioślejszy, w całości lub części wokaliczny, ograniczony dwoma najbliższymi punktami słabszymi akustycznie. Miarowe falowanie tych punktów wywołuje wrażenie rytmu, którego jeden takt to sylaba psychologiczna. W poczuciu mówiących istnieje ona we wszystkich językach świata, dlatego staje się prymarnym elementem w budowaniu sprawności komunikacyjnej dziecka niesłyszącego. Rytm sylabiczny może być wykorzystany

¹ Częstym błędem obserwowanym przeze mnie w działaniach surdologopedów jest przygotowywanie albumów-słowników, które powodują, że dziecko nazywa tylko przedmioty na konkretnych obrazkach i tylko w mianowniku.

fonologicznie, ale nie w języku polskim, który jest językiem umiarkowanie nieprozodycznym (cechy prozodyczne pełnią funkcję jedynie sygnałów delimitacyjnych). Z tego względu niemożliwe jest przenoszenie doświadczeń w nauczaniu dzieci niesłyszących z języków wykorzystujących cechy prozodyczne do odróżniania wyrazów (jak to się dzieje na przykład w języku holenderskim).

Sylaby są powtarzane, rozpoznawane i odczytywane w opozycjach, według porządku od sylab otwartych do zamkniętych, od zbudowanych z prymarnych spółgłosek do sekundarnych, od najbardziej skonstrastowanych do jak najmniej zróżnicowanych. Najpierw muszą pojawić się opozycje prymarne, by mogły istnieć opozycje sekundarne. Rozbudowa systemu fonologicznego polega na wprowadzeniu opozycji między elementami coraz sobie bliższymi. Zgodnie z zasadą Jakobsona opozycja ta może funkcjonować w takim systemie fonologicznym, w którym istnieją opozycje między fonemami bardziej od siebie oddalonymi.

Dzięki umiejętności samodzielnego odczytywania sylab dziecko mogło w przyszłości samodzielnie odczytywać nowe wyrazy. Jak twierdzi Burtowy [1992], sylabie przypisywana jest funkcja usprawniająca czytanie.

Strategię postępowania pokazuję na przykładzie nauki czytania sylab otwartych, zbudowanych z dwóch prymarnych spółgłosek: *p* i *m*.

Zgodnie z rozwojem mowy dziecka słyszącego jako pierwszą poznawało dziecko niesłyszące spółgłoskę *p*. Na oddzielnych kartonikach wypisane zostały sylaby otwarte PA PO PU PE PI PY, które były wskazywane i odczytywane przez prowadzącego. Zadaniem dziecka było powtarzanie. W trakcie ćwiczeń często zmieniano kolejność eksponowania sylab. Articulacji głoski *p* w sylabach także towarzyszył specjalnie dobrany gest.

Strategia była identyczna jak w przypadku samogłosek – powtarzanie, rozpoznawanie (rozumienie) i czytanie (nazywanie). Oczywiście jest, że dziecko rozpoznając wypowiadane przez logopedę sylaby kierowało się obrazem wizualnym samogłoski. Dlatego tak ważny był etap powtarzania i samodzielnego czytania. Utrwalał on umysłową reprezentację fonemu u dziecka. Angażując zarówno percepcję, jak i wykonanie, dziecko uczyło się pełnić rolę nadawcy i odbiorcy.

Istnienie fonemu *p* jest fundowane przez stojący do niego w opozycji fonem *m*. Dlatego jeszcze przed utrwaleniem szeregu ze spółgłoską dwuwargową, zwartą, wprowadzono dwuwargową, nosową. Podczas articulacji głoski *m* wykonywałam odpowiedni ruch dłonią. Wspólnie powtarzane były sylaby: MA MO MU ME MI MY, potem rozpoznawane i nazywane (odczytywane).

Pewność, że dziecko różnicuje oba fonemy, można uzyskać wówczas, gdy ćwiczenia przeprowadza się z pełnym zestawem sylab zbudowanych za pomocą dwóch spółgłosek. Podczas pierwszych ćwiczeń dziecko, wskazując wypowiadaną przeze mnie sylabę, kierowało się jedynie samogłoską. Wówczas zwracałam uwagę dziecka na ułożenie dłoni. Wielokrotne powtórzenia pozwoliły

nauczyć się dokładnego analizowania mojej wypowiedzi. Zadanie stało się łatwe, kiedy dokonano odwrócenia roli i logopeda poszukiwał sylaby odczytywanej przez dziecko.

W celu urozmaicenia zajęć zapisuje się sylaby na różnokolorowych karteczkach, na piasku, kredą na rozłożonej na stole ceratce, na folii, na szkłe. Ponieważ czynność odczytywania sylab z ust wymaga od dziecka dużej koncentracji, a ich czytanie dużego wysiłku artykulacyjnego, logopeda często używa pacynki lub zwierzątka, które grając rolę dziecka, pokazują wypowiedziane przez dorosłego głoski, a także je odczytują. Wówczas możliwe jest poprawianie błędów, które zostały „popelnione” przez kukielkę². Wówczas mamy sytuację, w której dziecko jest poddawane procesowi uczenia się, nawet gdy – jak pisze Bouvet [1996] – ledwo to widać. Zabawa z pacynką pozwalająca imitować działania i przeżywane uczucia jest pomostem ułatwiającym wejście w świat słów i werbalnej komunikacji z otoczeniem.

Aby można rozpocząć pracę nad systemem morfologicznym, konieczne jest operowanie choćby kilkoma elementami z zasobu leksykalnego. System semantyczny poznaje dziecko niesłyszące w początkowym etapie poprzez rozpoznawanie wyrazów, tzw. czytanie globalne, które w miarę poznawania sylab będzie zastępowane przez czytanie właściwe. Dzięki czytaniu globalnemu dziecko dochodzi także do umiejętności czytania całymi wyrazami, które uważa się za najbardziej dojrzały sposób czytania, zapewniający rozumienie treści czytanego tekstu [Burtowy 1992].

W nauczaniu dzieci niesłyszących istotne jest, co dziecko **czyta**, a nie – **jak czyta**. Dlatego zwracałam uwagę na rozumienie odczytywanych wyrazów, a nie na doskonałość artykulacji. Taką opcję przyjmują także surdologopedzi kanadyjscy [Estabrooks 1999; Ling 1999], szwajcarscy [Schmid-Giovannini 1999], niemieccy [Löwe 1999], holenderscy [Uden van 1999], węgierscy [Csanyi 1999].

Budując listę słów, która ma stanowić minimum komunikacyjne dla dzieci niesłyszących, przede wszystkim trzeba zdecydować się, jaką odmianą współczesnej polszczyzny będzie można się posłużyć. Wydaje się, że należałoby wykorzystać polszczyznę dzieci przedszkolnych. Jednakże specyficzna sytuacja społeczna małych dzieci z uszkodzonym słuchem, które w początkowym etapie nie kontaktują się językowo z rówieśnikami, każe spojrzeć na przygotowywany dla nich słownik z innej perspektywy. Wydawało się, że słuszniejsze jest posłużenie się językiem dorosłych, bo to oni kształtują nabywany przez dziecko język³.

² Doświadczenia w prowadzeniu ćwiczeń logopedycznych z pacynkami opisała w pracy dyplomowej, napisanej w 1998 r. pod moim kierunkiem, A. Kabała-Sierachała – *Zaufaj mi w zabawie* (Zakład Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej – WSP Kraków).

³ Wbrew pokutującym stereotypom kontakty dzieci niesłyszących z rówieśnikami nie owocują wzrostem językowej sprawności komunikacyjnej. Dzieje się raczej odwrotnie, dzieci słyszące uczą się komunikacji niewerbalnej.

Uczenie się języka od dorosłych ma także swoje dobre strony. Vasta, Haith i Miller [1995] przytaczają badania dotyczące rozwoju języka oraz inteligencji u kolejnych dzieci w rodzinie. Zdaniem tych badaczy tylko pierwsze dziecko ma możliwość poznawania języka dorosłych bez zniekształceń dokonywanych przez dzieci. Najstarsze wśród rodzeństwa prezentuje dzięki temu najwyższy poziom opanowania języka.

Słownik minimum, skonstruowany do nauki języka polskiego dla obco-krajowców [Kurzowa, Zgółkowska 1992], zawierający ok. 1500 wyrazów najczęściej używanych w różnych odmianach współczesnej polszczyzny (publicystyka gazetowa i język telewizji, teksty popularnonaukowe, literatura piękna, polszczyzna mówiona dorosłych i dzieci przedszkolnych), posłużył jako sprawdzian wybranych przeze mnie wyrazów. Kierowałam się też badaniami [Zarębina 1965; 1980; 1985; Szuman 1985; Zgółkowska, Bułczyńska 1987] dotyczącymi rozwoju mowy dziecka słyszącego mimo przyjętej tezy, że nie da się naśladować tego procesu w nauczaniu dzieci niesłyszących. Korzystanie ze słowników dzieci słyszących miało tylko pomóc w ustaleniu relacji między systemem ogólnym a indywidualnym. Posłużyłam się więc tylko pewnymi uniwersaliami dostrzeżonymi w rozwoju, a nie miałam intencji wybierania konkretnych słów.

Dobór wyrazów był zawsze związany z indywidualnymi preferencjami, dlatego że uczenie się języka jest nierozzerwalnie związane ze sferą pozajęzykową. Od wiedzy dziecka o świecie (kompetencja kulturowa) zależy, na co w otaczającej rzeczywistości zwraca ono uwagę. Logopeda opisuje językowo świat, jaki jest wokół konkretnego dziecka. Prawdziwy byt języka „polega na tym, co w nim powiedziane” [Gadamer 1979 s. 53].

Zgodnie z ogólnymi założeniami wprowadzałam najpierw wyrażenia onomatopieczne prymarne [Rittel 1986]. Odnosiły się one do zdarzeń (*bach* – na oznaczenie, że ktoś lub coś upadło, *la la* – oznaczające granie lub śpiewanie), zwierząt (*me, be, mu, au, miau, pi pi, ko ko, s*) i przedmiotów (*fu fu, halo, tu tu, bum bum, wu wu*). Uczenie się przebiegało według stałej strategii. Podczas ćwiczeń odczytywania mowy z ust, prowadzonych przez logopedę lub przez dziecko, stosowane były gesty ułatwiające zapamiętywanie sposobów i miejsca artykulacji wymawianych w wyrazach głosek. Dziecko robiło to spontanicznie, nie nakłanianie przez dorosłych. Podobne obserwacje poczyniła K. Krakowiak podczas nauki mówienia z fonogestami.

Kontynuowanej na każdych zajęciach nauce czytania sylab towarzyszy czytanie globalne wyrazów ważnych dla dziecka. Z nieznacznymi modyfikacjami były one te same dla każdego dziecka (mama, tata, auto, lala, miś, bobo /dziecko/, sok, woda, buty, dom, osa, motyl, oko, nos, ucho, śpi, je, pije, stoi, lata).

Jak można zauważyć, w pierwszym etapie nauki stosowano czytanie globalne zgodnie z sugestiami neuropsychologów [Herzyk 1993], że wówczas powinna dominować strategia prawej półkuli.

Aby dziecko nauczyło się reguły przyporządkowywania etykiety do desygnatu, jako wstępne wykonywałam ćwiczenia dobierania obrazka do przedmiotu. Starałam się, aby ilustracje były różnorodne, także schematyczne (to uruchamiało myślenie symboliczne).

Ćwiczenie czytania globalnego odbywało się także według strategii: powtarzanie, rozumienie, nazywanie. Najpierw etykiety były przyporządkowywane rzeczywistym przedmiotom, zmieniającym się w trakcie zajęć. Istotne było, aby dziecko nie nauczyło się nazwy w stosunku do jednego desygnatu.

Logopeda odczytywał nazwy (przed rozpoczęciem mówienia pokazywał palcem wskazującym na swoje usta) używając gestów (zostaną one opisane przy okazji omawiania sposobów wprowadzania kolejnych sylab) ułatwiających dostrzeganie cech dystynktywnych głosek. Zadaniem dziecka było powtarzanie słów i gestów (po ćwiczeniach naśladownictwa dzieci nie miały z tym problemów).

Kolejnym ćwiczeniem było wskazywanie przedmiotu, którego nazwę wypowiedział prowadzący. Dzieci wskazywały albo desygmat, albo etykietkę z napisem. Potem kiedy role się odwracały, dziecko musiało mówić (odczytywać), aby logopeda mógł wskazywać właściwe przedmioty lub karteczki. Dla urozmaicenia ćwiczeń układano też podpisy pod obrazkami na dużych ilustracjach oraz w książeczkach.

W celu opanowania znaczenia czasowników stosowano działania dziecka, matki, logopedy, zabawek, pacynek oraz obrazki. Strategia uczenia wyrazów była taka jak poprzednio.

Poznane wyrazy służyły dziecku i logopedzie do opisywania przedmiotów i działań zwierzątek i zabawek, także do opisywania sytuacji przedstawionych na obrazku.

Zanim jeszcze wyrazy poznawane globalnie zostały utrwalone w słowniku dziecka, wprowadzałam sukcesywnie następne sylaby.

Umiejętność rozpoznawania większej liczby sylab pozwoliła uzupełnić ćwiczenie o nowy element, budowanie wyrazów z sylab. Zgodnie jednak z polecaną przez neuropsychologów strategią prawopółkulową, wychodziłam od całości, tak aby dziecko najpierw widziało znaczenie słowa, a potem zrozumiało, jak zbudowane jest słowo.

Znane już dziecku wyrazy (*mama, tata, lala*) rozcinałam razem z dzieckiem na sylaby, z których układaliśmy wyrazy, odczytując je na zmianę. Zestaw sylab służył także do grania nimi wg zasad gry w „Piotrusia”.

Sylaby wypisane na kartonowych paskach i w albumach były codziennie odczytywane, co traktowano jako ćwiczenie artykulacyjne. Dzieci lubiły te ćwiczenia dzięki częstym zmianom roli podczas ich wykonywania.

Bez względu na etap artykulacji spółgłoski, na jakim znajdowały się poszczególne dzieci, każdy wyraz zawierający daną głoskę był realizowany z uwzględnieniem miejsca artykulacji (tylko poprzez gest prawidłowa artykulacja plus gest, lub prawidłowa artykulacja).

Kolejnym, istotnym dla opanowania sztuki czytania, krokiem było czytanie sylab zamkniętych zbudowanych na przedstawionym minimalnym zasobie spółgłoskowym. Było to zadanie trudne, szczególnie dla dzieci lewoocznych. Opozycję sylaba otwarta : sylaba zamknięta ćwiczyłam w zestawach z dwoma spółgłoskami. Odczytywanie z ust takich sylab wymagało wzmożonej uwagi dowolnej i koncentracji na bodźcach wzrokowych. Dzieci były zachęcane przeze mnie do wysiłku i nagradzane objawami radości za każdy, prawidłowo dokonany wybór.

II. ETAP DRUGI – OD PIERWSZYCH SŁÓW DO WYPOWIEDZI WIELOCZŁONOWYCH

Następne zadanie, jakie stawiałam przed dziećmi, dotyczyło zwiększenia zasobu rzeczowników i czasowników. Nadal zachowałam proporcję liczebnej przewagi rzeczowników. Zgodnie z rozwojem słownika dziecka [Zarębina 1965; 1980; 1985; Szuman 1985; Zgólkowa, Bułczyńska 1987] pojawiły się imiona dzieci i domowników, nazwy zwierząt uwzględniające indywidualne preferencje (*kot, pies, żaba, słoń, małpa, ptak*), nazwy pokarmów i napojów (*ser, chleb, jajko, jabłko, zupa, banan, lody, guma, bułka, mleko, kawa, herbata*), nazwy zabawek (*piłka, rower*). Wśród czasowników: *nie ma, leży, jedzie, lata, pływa, idzie, siedzi, płacze, boli, mówi, pada, słucha, chodź*. Wprowadziłam także do słownika dziecka potrzebne do wyrażania emocji wykrzykniki: *o, ojej*.

Opanowywanie tego podstawowego zasobu słów odbywało się według reguły: powtarzanie, samodzielne odczytywanie, dobieranie etykietek do przedmiotów lub obrazków, odczytywanie z ust, nazywanie.

Podczas odczytywania wyrazów stosowano gesty wobec spółgłosek, także tych, których dziecko jeszcze nie poznało. Powtarzając, dzieci naśladowały także gesty, które automatycznie przenosiły na kolejne spółgłoski wprowadzane w sylabach.

Do ćwiczenia czytania używano harmonijek kartonowych, albumów z wypisanymi na nich, w przypadkowej kolejności, sylabami i wyrazami. Stosowano także kolorowe skoroszyty, które przypominały swoim wyglądem małe

książeczki dla dzieci. Należy podkreślić, iż w takich ćwiczeniach nie stosowano obrazków. Czytanie sylab i wyrazów utrwalało artykulację (biologiczną sprawność realizacyjną) oraz służyło ćwiczeniu umysłowej sprawności realizacyjnej.

Bardzo lubianym przez dzieci ćwiczeniem było wspólne „czytanie” książeczek. Wówczas wskazywałam osoby, przedmioty lub wykonywane czynności i nazywałam je. Najczęściej były to wypowiedzi jednowyrazowe, które dzieci najpierw na moją prośbę, a potem spontanicznie powtarzały.

Zabieg zredukowania wypowiedzi dziecka lub dorosłego do jednego słowa jest powtórzeniem takiego etapu z rozwoju mowy dziecka. Te pojedyncze słowa są rozumiane w sytuacji i dzięki sytuacji.

Tempo przyswajania wyrazów przez poszczególne dzieci było różne. Niewątpliwie zależne od ich wyposażenia dziedzicznego (lewooczość!, temperament, pamięć itd.) oraz od ilości ćwiczeń prowadzonych w domu. Obserwując dzieci w pierwszym roku nauki może wydawać się, że uczą się one dość wolno. „Zawsze jednak nauka języka jest ekstensywna w czasie, mimo że dziecko posiada bardzo dobre warunki rozwoju języka, stały kontakt werbalny i niewerbalny, tj. konsytuacyjny i emocjonalny z rodzicami lub opiekunami. Dzieje się tak dlatego, że równocześnie z rozwojem języka kształtują się inne funkcje fizyczne i psychiczne, jak np. motoryka, sfera słuchowa, pamięć, myślenie itp.” [Kania 1982 s. 125].

Umiejętność odczytywania wyrazów pozwala na zwiększenie częstotliwości wypowiadania słów w ciągu dnia przez dziecko niesłyszące. Słyszące dzieci czteroletnie wypowiadają dziennie ok. 15 tys. słów [Hurlock 1985], u dzieci w wieku przedszkolnym liczba ta rośnie dwukrotnie [Dobrowolska-Bogusławska 1991]. Dlatego narządy artykulacyjne dzieci słyszących mogą osiągać sprawność, która pozwala im na prawidłową artykulację wszystkich głosek rodzimego języka, już pod koniec szóstego roku życia.

Codzienne odczytywanie listy słów, które dziecko poznało w działaniu, nie tylko poprawiło artykulację, ale także spowodowało, że dzieci osiągnęły dużą szybkość czytania. Nie miały także żadnych trudności z opanowaniem ortografii⁴. Czytanie wyrazów traktowane było jak granie gam dla uczących się gry na instrumentach. Miało utrzymać sprawność na odpowiednim poziomie. Wspominany już Sistrzyński także stosował wprowki do poprawy artykulacji.

Najistotniejsze w przebiegu drugiego etapu nauczania systemu językowego było zwrócenie uwagi dziecka na zmieniające się końcówki fleksyjne wyrazów. Tylko w ten sposób można było przekazać klucz do kodu językowego. Wykorzystałam do tego celu, stymulowaną od chwili pierwszego spotkania, percepcję wzrokową, pamięć, umiejętność stosowania symboli. Kończówki

⁴ Magda W. zdobyła w klasie trzeciej tytuł mistrza ortografii w konkursie dla klas niższych w Szkole Podstawowej nr 64 w Krakowie.

fleksyjne, a także zmieniające się w odmianie tematy wyrazów pisane były kolorem czerwonym lub zielonym, jeśli rzeczownik łączył się z przyimkiem.

Łącznie z powtarzaniem prowadziłam naukę odczytywania z ust oraz samodzielnego nazywania, gdy bawiliśmy się w odwracanie roli. Podczas ćwiczeń rozumienia (odczytywania mowy z ust), kiedy obserwowałam trudności z odbiorem wyrazu stosowałam gesty przypominające cechy dystyngtywne głoski. Dzieci także używały tych gestów zarówno podczas mówienia jak i czytania.

III. ETAP TRZECI – OD WYPOWIEDZI WIELOCZŁONOWYCH DO MINIMALNEGO ZASOBU LEKSYKALNEGO

W celu poszerzenia słownika dziecka o nowe wyrazy i zwroty wprowadziłam podczas zajęć logopedycznych pisanie dzienniczka wydarzeń. Zapis w dzienniczkach wydarzeń opiera się na podstawowej zasadzie **opisu sytuacji w momencie jej trwania**. Dobór słownictwa jest uzależniony od zasobu słownikowego danego dziecka. Zapisu dokonywałam w dymkach wydobywających się z ust symbolicznie narysowanych twarzy uczestników interakcji. Dzięki wcześniejszym ćwiczeniom myślenia symbolicznego konwencja taka była zrozumiała nawet dla trzylatków. Każda postać (twarz) zawierała cechy dla niej charakterystyczne: okulary, fryzura, aby mogła być szybko identyfikowana. Pismo utrwalało językowe zachowania, a ja miałam możliwość wprowadzania nowych słów i zwrotów zrozumiałych dla dziecka dzięki konsytuacji. Kierowałam się zasadą używania do opisu tylko jednego nieznanego słowa lub zwrotu.

Obok dzienniczków wydarzeń korzystałam z historyjek obrazkowych przedstawiających wydarzenia rozgrywające się w niewielkiej przestrzeni czasowej⁵, do których samodzielnie konstruowałam teksty. Starłam się wykorzystać słowa i zwroty z dziecięcych dzienniczków.

Dziecko czytało zdania pod obrazkami, wskazywało wypowiadane przeze mnie zdania, próbowało samodzielnie opisywać ilustracje. Podczas takich prób zaśpiewałam poszczególne wypowiedzenia. Jeśli dziecko nie mogło przypomnieć sobie jakiegoś wyrazu, podnosiło zakrywając go karteczkę i mogło jeszcze raz przeczytać słowo. Według takiej reguły stosowanej przy uczeniu się zdań dziecko postępowało także w domu podczas ćwiczeń.

Opowiadanie historyjek obrazkowych miało za zadanie przygotować dziecko i rodziców do wspólnego czytania książeczek. Oczywiście teksty

⁵ Moje badania dotyczące rozumienia zdarzeń rozgrywających się w różnych odstępach czasowych wskazują, że łatwiej dziecku niesłyszącemu uchwycić związek przyczynowo-skutkowy, gdy dzieje się on w przeciągu kilku minut [Cieszyńska 1990].

drukowane w bajkach dla dzieci nie nadawały się do wykorzystania. Na oryginalne teksty przyklejałam swoje, konstruowane stosownie do zasobu językowego dziecka. Dzięki wielokrotnemu odczytywaniu bajek dzieci zapamiętywały całe zdania i zwroty, tak jak dzieje się to u dzieci słyszących.

Wszystkie dzieci niesłyszące umiały zastosować w nowych sytuacjach poznane słowa i zwroty. Czyniły to chętnie i lubiły powtarzać znane sobie zdania wielokrotnie. Takie zachowanie można zaobserwować również u dzieci bez zaburzeń słuchu, które potrafią kilkanaście razy słuchać tych samych bajek, a potem powtarzać całe sekwencje samodzielnie.

Zapamiętanie dużej liczby nowych wyrazów nie było zadaniem łatwym, dlatego stosowałam ćwiczenia według rytuału: powtarzanie, rozumienie, nazywanie. Dzieci czytały słowa w skoroszytach, pod obrazkami, w książeczkach, w dzienniczkach. Układały zabawki stosownie do językowych poleceń, kierowały werbalne przekazy do mnie, układały etykiety. Te różnorodne działania odnosiły się do tych samych wyrazów, tak aby osiągnąć jak największą liczbę powtórzeń.

Teksty pisane przeze mnie do dziecięcych książeczek pozwoliły wprowadzić do systemu językowego dziecka kolejne opozycje przypadków, kategorię rodzaju i kategorię czasu czasownika, a także morfemy znaczeniowo niesamodzielne i pytania. Dzięki historyjkom obrazkowym i zabawie pacynkami mogłam stosować wyrażenia i zwroty używane w codziennych rozmowach. Starłam się, aby każde nowe słowo użyte w opisie przeżywanego wraz z dzieckiem wydarzenia, pojawiło się także w tekście przeznaczonym do czytania. Bywało też odwrotnie. W pisanych przeze mnie tekstach pojawiały się słowa i zwroty, z których potem korzystałam prowadząc dzienniczek wydarzeń.

Należy podkreślić, że rodzice bez względu na posiadane wykształcenie mieli ogromne trudności z konstruowaniem tekstów. **Ich własna kompetencja językowa nie mogła bowiem zastąpić wiedzy o języku**⁶. Stąd konieczność przygotowywania tekstów dla rodziców i udzielania instrukcji co do zasad ich tworzenia.

Trzeci etap pracy nad opanowaniem systemu językowego przez dzieci niesłyszące był poświęcony przede wszystkim na wprowadzanie i utrwalanie reguł gramatycznych dotyczących odmiany rzeczownika przez przypadki oraz czasownika przez czasy. Rozumienie zmiany znaczenia czasownika użytego w czasie przeszłym w opozycji do czasu teraźniejszego wymagało przede wszystkim wiedzy na temat upływu czasu. Do tego celu służyły historyjki obrazkowe, praca z kalendarzem, utrwalanie zdarzeń za pomocą fotografii oraz zapisy w dzienniczku.

⁶ Por. co na ten temat pisze M. Przybysz-Piwkova [1994], przypisując przewagę logopedy językoznawcy nad logopedą niejęzykoznawcą w pracy nad kształtowaniem systemu językowego u dziecka niesłyszącego.

Wspólne czytanie książek ze specjalnie konstruowanymi tekstami zaowocowało dużą aktywnością werbalną wszystkich dzieci. Spontanicznie sięgały one po książki znajdujące się w gabinecie i **samodzielnie** opowiadały logopedom o zdarzeniach przedstawionych na obrazkach. Korzystały wówczas z utrwalonych podczas ćwiczeń zwrotów, popełniając błędy charakterystyczne dla dwuletnich i trzyletnich dzieci słyszących. Opuszczały przymyki, stosowały niewłaściwe końcówki fleksyjne, tworzyły końcówki analogiczne, np. *Jabłko leży stole* [Szymek (5,9)], *Mama pije kawa* [Alek (5,3)], *Chłopiec idzi* [Szymek (4,8)]. Podczas takich wspólnych działań zapisywałam prawidłową pod względem gramatycznym wypowiedź dziecka, którą ono odczytywało. W ten sposób utrwalalam reguły gramatyczne, ograniczając w największym stopniu, jak to tylko było możliwe, ingerencję w proces dziecięcych wypowiedzi.

*

Rozpoczynając naukę czytania od drugiego roku życia, stopniowo wyposażamy dziecko w zbiór leksemów i reguł gramatycznych, które są przenoszone na pojawiające się sytuacje komunikacji językowej. Językowy opis świata i sytuacji, w których dziecko bierze udział podlega pewnym szczególnym zasadom, uwzględniającym wizualizację fonemów, części mowy oraz reguł odmiany wyrazów. Na ich podstawie tworzone są przez dzieci analogiczne wzory odmiany, wykorzystywane w codziennych sytuacjach. Dzieci uczą się skutecznej komunikacji podczas dialogu z dorosłym. Kod poznawany w tych relacjach jest oczywiście zawężony do przedmiotów, czynności, relacji ważnych z punktu widzenia dziecka. Użytkownik kodu ma w trakcie terapii zrozumieć, że dzięki językowi można porozumiewać się z osobami dorosłymi, realizować swoją wolę, wpływać na kształt rzeczywistości.

Dzięki intensywnej nauce czytania rodzice mieli możliwość obserwowania rosnących kompetencji dziecka i mimo braku spontanicznej mowy postrzegali przede wszystkim swoje niesłyszące dzieci jako szczególnie uzdolnione. Wszakże słyszące rodzeństwo tak wcześnie nie umiało czytać. Ten psychologiczny aspekt metody wczesnej nauki czytania odgrywa ogromną rolę w budzeniu motywacji rodziców do ćwiczeń z dzieckiem oraz pogłębiania wiary w sens podejmowanych wysiłków.

Doświadczenia w pracy z dziećmi z głębokimi ubytkami słuchu wskazują, że mamy tu do czynienia z **nauczaniem języka**, a nie z jego spontanicznym przyswajaniem. Dopiero znajomość pierwszych słów i próby ich łączenia w celu przekazania nowych informacji otworzą przed dzieckiem drogę do „tajemniczego ogrodu”, jakim jest język. Wówczas dopiero dziecko będzie mogło samodzielnie odkrywać znaczenia słów w tekstach.

Bibliografia

- Bouvet D. (1996): Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego. Warszawa.
- Burtowy M. (1992): Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie. Poznań.
- Csanyi Y. (1999): Die Ausbildung der Hochschulstudenten zu Frueherziehern in Ungarn. W: Kongressbericht Berchtesgaden. Meggen.
- Dobrowolska-Bogusławska (1991): Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych. Warszawa.
- Estabrooks W. (1999): Die auditiv-verbale Praxis. W: Kongressbericht Berchtesgaden. Meggen.
- Gałkowski T. (1993): Kilka uwag na temat potrzeb rozwojowych dzieci głuchych. „Audiofonologia” t. V.
- Gałkowski T., Stawowy-Wojnarowska I. (1990): Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym. Warszawa.
- Grabias S. (1992): Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów. W: S. Grabias (red.). Język polski jako język obcy. Lublin. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 4.
- Grabias S. (1994): Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego. W: S. Grabias (red.). Głuchota a język. Lublin: Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Grabias S. (1997): Mowa i jej zaburzenia. „Audiofonologia” t. X.
- Herzyk A. (1993): Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne. „Audiofonologia” t. V s. 185-221.
- Hurlock E. B. (1985): Rozwój dziecka. Warszawa.
- Jakobson R. (1942): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala.
- Jakobson R., Halle M. (1964): Podstawy języka. Wrocław.
- Kania J. T. (1982): Szkice logopedyczne. Warszawa.
- Krakowiak K. (1989): Fonogesty – polska adaptacja cued speech. „Biuletyn Audiofonologii” t. I.
- Krakowiak K. (1995): Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Lublin. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 9.
- Krakowiak K. (1996): Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. „Logopedia” 23.
- Kurkowski Z. M. (1996): Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu. Lublin.
- Kurzowa Z., Zgółkowska H. (1992): Słownik minimum języka polskiego. Poznań.
- Ling D. (1999): Learning and teaching spoken language. W: Kongressbericht Berchtesgaden. Meggen.
- Löwe A. (1999): Konstruktive Methoden hemmen die sprachliche und die kognitive Entwicklung hoergeschädigter Kinder. W: Kongressbericht Berchtesgaden. Meggen.
- Łobacz P. (1997): Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska (red.). Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Warszawa.
- Milewski T. (1993): Teoria, typologia i historia języka polskiego. Kraków.
- Przybysz-Piwkowska M. (1994): Czy kompetencja językowa nauczyciela może zastąpić wiedzę o języku w pracy z dzieckiem mającym uszkodzony słuch. W: S. Grabias (red.). Głuchota a język. Lublin. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Rakowska A. (1992): Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych. Kraków.
- Rakowska A. (1994): Natywizm Chomsky’ego a uczenie się języka przez głuchych. W: S. Grabias (red.). Głuchota a język. Lublin. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.

- Rittel T. (1986): Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 104. Prace Językoznawcze. T. 5.
- Rocławski B. (1992): Nauczanie języka polskiego jako obcego w okresie przedszkolnym. W: S. Grabias (red.). Język polski jako język obcy. Lublin. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 4.
- Rocławski B. (1993): Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka. Gdańsk.
- Schmid-Giovannini S. (1999): Das Internationale Beratungszentrum für Eltern hörgeschädigter Kinder. W: Kongressbericht Berchtesgaden. Meggen.
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (1997): Klasyfikacje zaburzeń słuchu. „Audiofonologia” t. X.
- Soederbergh R. (1987): Nabywanie języka pisanego i mówionego we wczesnym dzieciństwie. W: Wiedza a język. T. 2. Warszawa–Wrocław.
- Szeląg E. (1997): Neuropsychologiczne podłoże mowy. W: Mózg a zachowanie. Warszawa.
- Uden A. M. J. van (1999): Lautspracherwerb und Muttersprachlich Reflektierende Methode im CI-Zeitalter. „Hoergeschädigten Paedagogik” Nr. 3.
- Vasta R., Haith M., Miller S. A. (1995): Psychologia dziecka. Warszawa.
- Zarębina M. (1965): Kształtowanie się systemu językowego dziecka. Wrocław.
- Zarębina M. (1970): Rola wyrazów w języku i w tekście. „Język Polski” styczeń–luty.
- Zarębina M. (1985): Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej. (Synteza danych liczbowych). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Zarębina M. (1994): Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomsky’ego. Gdańsk.
- Zgółkowska H., Bułczyńska K. (1987): Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne. Warszawa.