

Anita Trochymiuk

Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Sprawności językowe a sprawności komunikacyjne w rozwoju mowy dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Studium przypadku

Linguistic and communication skills in the development of speech
in a child with hearing impairment. A case study

Słowa kluczowe: sprawności językowe, sprawności komunikacyjne, uszkodzenie narządu słuchu.
Key words: linguistic skills, communication skills, hearing impairment.

Streszczenie

W artykule zaprezentowano przypadek dziecka z prelingwalnym głębokim uszkodzeniem narządu słuchu z uwzględnieniem etiologii, patomechanizmu zaburzeń mowy oraz przebiegu i wyników diagnozy. Szczegółowej analizie i ocenie poddane zostały sprawności językowe (realizacja podsystemów: fonologicznego, morfologicznego, składniowego i leksykalno-semantycznego) i komunikacyjne (pragmatyczna, społeczna i sytuacyjna) badanego dziecka po ponad trzech latach terapii. Oprócz obserwacji i wywiadu z rodziną wykorzystano szereg narzędzi badawczych: samodzielnie skonstruowany kwestionariusz do oceny realizacji podsystemu fonologicznego, „Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji” M. Smoczyńskiej oraz „Kartę Oceny Zachowań Komunikacyjnych” K. Krakowiak i M. Panasiuk, której trzykrotne zastosowanie pozwoliło uzyskać wyniki o charakterze badań podłużnych. Dzięki badaniu metodą studium przypadku stworzono dynamiczny obraz rozwoju mowy dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, nabywania sprawności językowych i komunikacyjnych oraz określenia rezultatów dotychczasowego postępowania terapeutycznego i wyznaczenia kolejnych jego kroków.

Summary

The article described the case of a child with an profound prelingual hearing loss considering etiology, pathomechanism of speech disorders and results of the diagnosis. Linguistic skills (implementation of the following systems: phonological, morphological, syntactic and lexical-semantic) and communication skills (pragmatic, social and situational) were taken into consideration in the detailed analysis and assessment after three years of child therapy. Besides observations and family interviews there were implemented the following research methods: designed by an author questionnaire to assess the implementation of phonological system, "Inventory of Speech and Communication Development" by M. Smoczyńska and "The Card of Communication Behaviour Assessment" by K. Krakowiak, M. Panasiuk which triple implementation resulted in longitudinal research. Thanks to the case study we could create the dynamical picture of the hearing-impaired child speech development, acquirement of linguistic and communicative abilities by the child, define the results of earlier therapeutic process and determine next stages of this.

Sytuacja głębokiej głuchoty, w której dziecko pozbawione jest bodźców słuchowych, powoduje szereg negatywnych konsekwencji, zarówno w zakresie aplikacji języka, jak i ogólnego rozwoju psychomotorycznego. Znaczący wpływ na dalszy rozwój dziecka niesłyszącego ma wczesna (przed ukończeniem pierwszego roku życia) diagnoza, a następnie aparutowanie i stymulacja zmysłu słuchu. Jest to ważne ze względu na to, że plastyczność, sensytywność i rozwój centralnego układu nerwowego, jego zdolności kompensacyjne i reorganizacyjne są największe w okresie niemowlęcym, dzięki czemu możliwe jest wykształcenie tzw. słyszenia funkcjonalnego [Löwe 1999]. Podjętej stymulacji audytywnej towarzyszyć powinny odpowiednie działania terapeutyczne, zmierzające do zbudowania w umyśle dziecka niesłyszącego kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, zarówno bowiem system językowy, jak i zasady jego użycia muszą być kształtowane od podstaw [Grabias 1997].

Pierwszoplanowym zadaniem jest rozwijanie językowej sprawności pragmatycznej, ponieważ nabywanie reguł języka warunkowane jest przez nawiązywanie kontaktów społecznych. Pragmatyczny aspekt języka przejawia się w zaspokajaniu potrzeb dziecka, które musi zrozumieć, że jego dążenia mogą być zrealizowane dzięki interakcji z logopedą, a porozumienie językowe jest szybkie, dokładne i skuteczne [Cieszyńska 2000]. Sprawność sytuacyjna, polegająca na umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych, wiąże się z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania, które z kolei warunkują kanał i sposób przekazu informacji. Należy zatem dążyć do tego, aby komunikacja, którą wybiera dziecko, była porozumiewaniem się językowym. Kształtowanie sprawności społecznej wiąże się ze zdobywaniem rozległej wiedzy na temat doboru środków językowych stosownych do intelektualnych możliwości odbiorcy oraz funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie.

Perspektywę lingwistyczną postępowania terapeutycznego w przypadkach głuchoty wyznaczają badania dotyczące rozwoju mowy dziecka, metody związane z minimalizacją systemu komunikacyjnego wypracowane przez glottodydaktykę oraz dociekania teoretyczne dotyczące programowania języka [Grabias 1994]. Dokładna obserwacja i analiza poszczególnych faktów pozwalają dokładnie prognozować rozwój dziecka niesłyszącego, ustalać hierarchię zjawisk językowych w procesie aplikacji języka oraz szczegółowo wyznaczać kolejne kroki postępowania logopedycznego.

I. METODA OPISU I ZASTOSOWANE NARZĘDZIA BADAWCZE

Wykorzystanie metody studium przypadku w diagnozie surdologopedycznej pozwala w sposób rzetelny i wielostronny dokonać charakterystyki dziecka, dostarcza również wielu zmiennych będących podstawą planowania postępowania terapeutycznego. Szczególnie cenne i użyteczne są wyniki badań podłużnych, gdyż pozwalają opisać objawy w ich dynamice. „Specyfika studium przypadku polega na dogłębnym badaniu, dokładnym poznaniu wszystkich aspektów mających znaczenie dla funkcjonowania jednostki. Istotne mogą się okazać informacje pochodzące z wielu źródeł [...]” [Daniluk 2000, s. 386].

W przebiegu badań dziecka opisanego w niniejszym artykule oprócz wywiadu z rodziną i obserwacji zastosowano następujące narzędzia badawcze:

– samodzielnie skonstruowany kwestionariusz do oceny realizacji podsystemu fonologicznego;

– „Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji” M. Smoczyńskiej, dzięki któremu możliwe było określenie przybliżonego zasobu słownika czynnego badanej dziewczynki;

– „Kartę Oceny Zachowań Komunikacyjnych” K. Krakowiak i M. Panasiuk, służącą do udokumentowania umiejętności posługiwania się różnymi typami znaków i sprawności porozumiewania się przez dziecko niesłyszące (jest to narzędzie diagnostyczno-prognostyczne);

– „Kartę Samooceny Umiejętności Komunikowania się z Dzieckiem z Uszkodzonym Słuchem”, pozwalającą określić zależność między poziomem komunikowania się dziecka a sposobem porozumiewania się z nim rodziców.

II. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ OSOBY

1. Dane socjologiczne

Badana dziewczynka (obecnie 4 lata i 6 miesięcy) jest starszą córką słyszących rodziców. Jej młodsza siostra (obecnie 1 rok i 6 miesięcy) jest zdrowym, prawidłowo rozwijającym się dzieckiem. Ojciec ma wyższe wykształcenie, pracuje zawodowo i utrzymuje rodzinę. Matka uczy się na zaoczne studia pedagogiczne, zajmuje się domem i wychowaniem córek.

2. Etiologia uszkodzenia słuchu

Etiologia uszkodzenia słuchu badanej dziewczynki nie jest jednoznaczna. Z przeprowadzonego wywiadu wynika, że matka w trzecim miesiącu ciąży chorowała na różyczkę, hipoteza ta jednak nie została potwierdzona medycznie. Ponadto w trakcie porodu doszło do niedotlenienia mózgu dziecka, co również mogło mieć wpływ na uszkodzenie narządu słuchu. Pomimo tego po porodzie stan dziewczynki oceniono na dobry (9 punktów w skali Apgar).

Prawdopodobnie oba wymienione czynniki (ewentualna choroba zakaźna przebyta w pierwszym trymestrze ciąży oraz niedotlenienie okołoporodowe) zadecydowały o uszkodzeniu słuchu w okresie prelingwalnym.

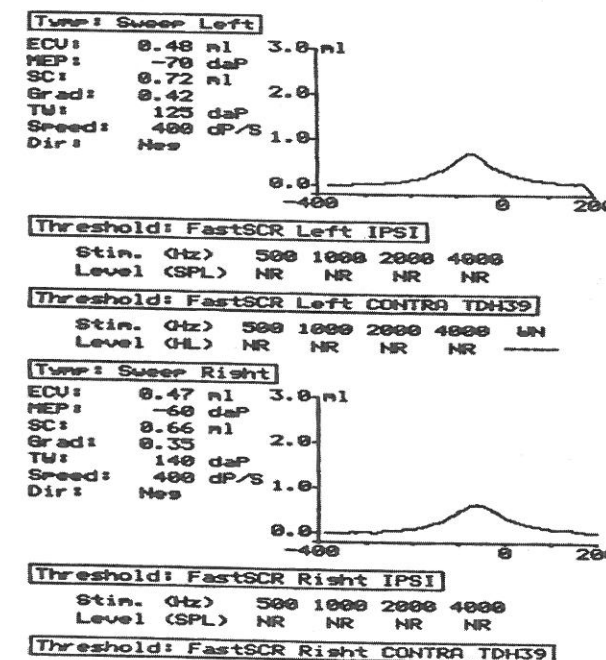
3. Patomechanizm zaburzeń mowy. Diagnoza wady słuchu i aparowanie

Pierwszym symptomem niepokojącym rodziców, stwierdzonym już w pierwszych miesiącach życia dziecka, był brak reakcji na ciągłe, głośne dźwięki dochodzące z otoczenia (pierwszy miesiąc życia – brak reakcji na dźwięk wiertarki, dziewiąty miesiąc życia – brak reakcji na dźwięk klaksonu). Objawy te stały się podstawą do wykonania szeregu prób sprawdzających reakcje dziecka na dźwięki dochodzące z bliskiej odległości. Większość z nich jednak dziewczynka wykonywała poprawnie, np. obracała głowę w kierunku źródła dźwięku. Pomimo tego nawiązywanie kontaktu z dzieckiem było utrudnione, dziewczynka nie wchodziła w interakcje i nie podejmowała współpracy. Podejrzenie wady słuchu narodziło się ponownie ok. szóstego miesiąca życia, gdy po stopniowym zaniku głożeń nie pojawiało się gaworzenie. W dziewiątym miesiącu życia dziewczynce wykonano orientacyjne badanie słuchu oraz audiometrię impedancyjną. Wynik tympanometrii¹ był prawidłowy, nie zarejestrowano jednak odruchów z mięśni

¹ Pomiar tympanometryczny jest odpowiedzią błony bębenkowej i związanych z nią struktur ucha środkowego na sztucznie wywołane zmiany ciśnienia powietrza w przewodzie słuchowym zewnętrznym. Wychylenia błony bębenkowej zależą od różnicy ciśnień pomiędzy obu jej stronami.

wewnątrzusznych² w lewym i w prawym uchu dla częstotliwości 500, 1000, 2000 i 4000 Hz (zob. ryc. 1).

W jedenastym miesiącu życia dziecka wykonano audiometrię odpowiedzi elektrycznych z pnia mózgu (BERA)³. Diagnoza nie była jednoznaczna, w przybliżeniu podawano niedosłuch w granicach 90 dB. Ponowne badanie BERA, wykonane w dwunastym miesiącu życia dziecka, potwierdziło obustronny niedosłuch typu odbiorczego na poziomie 90-100 dB.



Ryc. 1. Wynik badania tympanometrycznego i pomiaru odruchów mięśni wewnątrzusznych Oli

Wyrównanie tej różnicy, powodujące ustawienie błony bębenkowej w pozycji największej jej podatności, określa poziom ciśnienia w obrębie ucha środkowego. Skrajne ustawienia błony powodują zmniejszenie jej podatności do minimum [Mikołajewski 1994, s. 17]. Zmiany te rejestrowane są automatycznie, a wynik pomiaru przedstawiany jest w postaci tzw. krzywej tympanometrycznej (tympanogramu). Dzięki wykonaniu wymienionego testu możliwe jest m.in. wskazanie na głuchotę przewodzeniową bądź odbiorczą [Pliszczyńska-Brennenstuhl (i in.) 1991, s. 63-64].

² Ucho ludzkie podczas ekspozycji głośniejszych dźwięków „broni się”, wyzwalając skurcz mięśni wewnątrzusznych (mięśnia strzemiączkowego i mięśnia naprężacza błony bębenkowej), pod wpływem którego dochodzi do usztywnienia łańcucha kosteczek słuchowych. Powoduje to, że dźwięk docierający do ucha środkowego ulega osłabieniu ok. 10 dB. Odruchy mięśni wewnątrzusznych pełnią przede wszystkim rolę ochronną przed dźwiękami o dużym natężeniu.

³ Badanie słuchowych potencjałów wywołanych jest podstawową metodą diagnostyczną służącą potwierdzeniu lub wykluczeniu wady słuchu u dziecka, stosowane jest standardowo na całym świecie i uważane jest za najlepsze narzędzie do badań przesiewowych słuchu u noworodków i niemowląt

Już po wykonaniu pierwszego badania słuchowych potencjałów wywołanych dziewczynka otrzymała aparaty OTICON 390 PL, które miesiąc później, po dokładniejszej diagnozie, zmieniono na aparaty firmy Phonak E-PROM Novo Forte E4⁴. Rodzice zakupili również systemy FM⁵.

Dziewczynka natychmiast zaakceptowała aparaty. Korzystała z nich od momentu przebudzenia aż do zaśnięcia. Wkrótce po aparowaniu pojawiły się pierwsze wokalizacje na samogłoskach.

W wieku 2,5 roku wykonano pierwsze badanie audiometryczne⁶ (zob. ryc. 2), które potwierdziło głęboki ubytek słuchu, pomiędzy pierwszym i drugim stopniem [Skarżyński (i in.) 1997, s. 49-60]. Średnia arytmetyczna, obliczona dla częstotliwości 500, 1000, 2000 i 4000 Hz, wynosiła 100 dB dla lepszego ucha. Krzywa audiometryczna wyznaczona dla prawego ucha obejmowała częstotliwości od 125 do 8000 Hz, a dla ucha lewego od 125 do 6000 Hz.

III. JĘZYKOWA SPRAWNOŚĆ SYSTEMOWA

1. Realizacja podsystemu fonologicznego u badanego dziecka

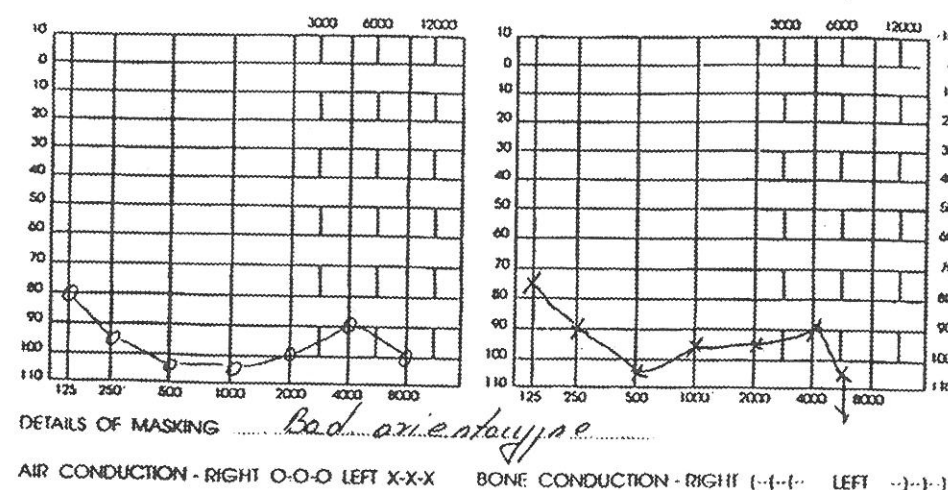
Analizę podsystemu fonologicznego przeprowadziłam na podstawie samodzielnie skonstruowanego kwestionariusza – w jego skład weszły jedynie te wyrazy, co

[Ratyńska (i in.) 1999]. Badanie polega na rejestracji zmian w zakresie czynności elektrycznej mózgu występujących w odpowiedzi na bodźce akustyczne (tzw. potencjały słuchowe wywołane). W klasycznej rejestracji, z użyciem szeregu natężeniowego, badany jest próg fali V (dla noworodków urodzonych o czasie próg ten wynosi 30 dB nHL).

⁴ E-PROM Novo Forte E4 to aparat programowany cyfrowo, przeznaczony dla dzieci (obudowa dopasowana jest do małych uszu). Jeszcze do niedawna stosowanie technologii programowania cyfrowego było ograniczone tylko do aparatów przeznaczonych dla ubytków słuchu od lekkich do średnich. Seria aparatów Novo Forte wprowadza tę technologię do aparatów dla dzieci z dużym ubytkiem słuchu. Pozwala to na uzyskanie większego wzmocnienia (aparat E-PROM Novo Forte E4 uzyskuje największy poziom wzmocnienia – 80 dB), mniejszych zniekształceń i dokonanie wyboru sposobu przetwarzania sygnału (liniowego lub nieliniowego).

⁵ Jest to system łączności radiowej w paśmie FM, zaprojektowany specjalnie w celu zbierania dźwięków mowy bezpośrednio w miejscu ich powstawania i przekazywania ich w niezniekształconej postaci wprost do ucha słuchacza. Dziewczynka używa systemów FM o nazwie Micro Link firmy Phonak, zapewniających bezprzewodowość (do tej pory zwykłe systemy FM połączone były przewodami z aparatami słuchowymi) transmisję sygnału od mikrofonu zbierającego dźwięki w miejscu ich powstawania bezpośrednio do aparatów słuchowych (mikroskopijny układ odbiornika mieści się w stopce audio, która z łatwością jest dołączana do aparatów).

⁶ Dzięki intensywnym i systematycznym ćwiczeniom słuchowym dziewczynka była przygotowana do wykonania tzw. audiometrii zabawowej, podczas której reagowała na podany dźwięk wykonaniem umownej czynności. W ten sposób mogła zasygnalizować, że dany dźwięk został przez nią usłyszany.



Ryc. 2. Przebieg krzywej progu słyszalności Oli

do których miałam pewność, że występują w czynnym słowniku badanego dziecka. Z powyższych przyczyn zrezygnowałam z uwzględnienia czynników statystyczno-fonotaktycznych, które zmuszałyby do pominięcia poziomu rozwoju leksykalnego.

Lista wyrazowa zawiera jednostki, w których znalazły reprezentację głoski różniące się artykulacyjnie ze względu na stopień zbliżenia narządów mowy, a zatem kolejno: zwarte ($p, b, p', b', t, d, k, g, k', g'$), zwarto-trące ($c, ʒ, č, ž, ć, ċ$), trące ($f, v, f', v', s, z, š, ž, ś, ź, x, x'$), półotwarte ($m, m', n, ŋ, l, l', r, u, i$) i otwarte ($i, y, e, a, o, u, ɔ, ɛ$). Realizacja poszczególnych głosek oceniana była w różnych pozycjach wyrazu: w nagłosie przed samogłoską, w śródgłosie w położeniu interwokalicznym, w wygłosie po samogłosce i w grupie spółgłoskowej. Wyniki badania przy pomocy kwestionariusza zamieszczone są w tab.1.

Zaobserwowano substytucje trwałe w obrębie głosek zwartych, dla których substytutami są również głoski zwarte. Dla przykładu głoska p jest substytuowana przez t (patelnia – *teten'a*), głoska p' przez t' (piłka – *t'inka*), głoska b przez d (burza – *duž'a*), głoska g przez d (góry – *duji*). Głoski b', t, d, k mają ustabilizowaną artykulację.

W obrębie głosek zwarto-trących substytuowane są głoski: c przez k (słońce – *ionke*), $ʒ$ przez d (pędzel – *tende*), ale obserwuję ich prawidłową artykulację w pozycji nagłosowej przed samogłoską. Spółgłoski $č$ i $ž$ są prawidłowo realizowane we wszystkich pozycjach wyrazu, a zarejestrowane substytucje (*tęcza* – *taiča*, *świeczka* *šeška*) świadczą raczej o procesach asymilacyjnych. Wymowa spółgłosek $ć$ i $ź$ jest prawidłowa i utrwalona. Substytutami w obrębie zwarto-trących są głoski z tej samej grupy lub zwarte (k, d).

Tab. 1. Wyniki badania kwestionariuszem

Głoska	Realizacja w nagłosie	Przykłady	Realizacja w śródgłosie	Przykłady	Realizacja w wygłosie	Przykłady	Realizacja w grupie spółgłoskowej	Przykłady
p	p t	[pada] pada [teteŋa] patelnia	t	[ataŋa] aparat	Ř	[te:] chleb	P Ř	[poŋe] spodnie [bača] babcia
b	b d	[buty] buty [duž'a] burza	d	[žada] żaba	-	-	-	-
p'	t'	[t'i?ka] piłka	-	-	-	-	-	-
b'	b'	[b'auy] biały	b'	[ŋeb'ek'i] niebieski	-	-	-	-
t	t	[taleš'] talerz	t	[buty] buty	t	[deš'it] zeszyt	-	-
d	d	[dom] dom	d	[buda] buda	-	-	-	-
k	k	[koka] koza	k	[okulaly] okulary	k	[dudek] wózek	k	[šeška] świeczka
g	d	[duii] góry	d	[bedaR] zegar	-	-	-	-
k'	-	-	ć	[ćičenka] sukienka	k'	[kRek'i] kredki	t	[paŋty] sanki
g'	-	-	-	-	-	-	-	-
c	c	[cytRyndy] cytryna	-	-	Ř	[ko] koc	Ř k	[lok'i] klocki [ionke] stółce
č	-	-	d	[tende] pędzel	-	-	-	-
č	č	[čaka] czapka	č	[čičynka] dziewczynka [tajača] tęcza	č	[luč] klucz	š š'	[šeška] świeczka [dodyš'ki] nożyczki
ž	č	[žen] dzem	-	-	-	-	-	-
ć	ć	[čaka] ciastka	ć	[čocon] pociąg	-	-	-	-
ż	z	[žady] dziadek	-	-	-	-	-	-
f	k p	[koka] foka [pandy] farby	k t	[ija] zyrfa [eleton] telefon	Ř	[le] lew	Ř	[šeška] świeczka
v	d b	[dudek] wózek [boš] wąż	v b	[Rava] trawa [čembony] czerwony	-	-	-	-
f'	-	-	-	-	-	-	-	-
v'	d'	[d'iteje] widelec	d'	[d'id'inka] wiewiórka [r'ekašičk'i] rękawiczki	-	-	-	-

s	š ć	[šu] stół [ćičenka] sukienka			š Ř	[l'is] lis [t'e] pies	Ř	[koŋdy] schody [ionke] słońce [pon'e] spodnie
z	b d	[beŋdar'] zegar [dešit] zeszyt	d k	[dude] wózek [koka] koza	-	-	-	-
š	š'	[š'al'i] szalik			š' š	[taleš'] talerz [iis] jez	š' š	[š'koua] szkoła [čiška] myszka
ž	ž' š	[ž'uuty] żółty [žada] żaba	ž' d	[duž'a] burza [dodyš'ki] nożyczki	-	-	-	-
š	-	-	š	[m'iso] misio	-	-	š	[šimba] ślimak [šina] świnia
ž	ž	[žina] zima	-	-	-	-	-	-
x	k	[ken'ikoten] helikopter [tuštata] huśtawka	k	[uko] ucho	-	-	-	-
x'	-	-	-	-	-	-	-	-
m	m š R	[muka] mucha [žiška] myszka [Roty] motyl	n	[žina] zima	m n	[dom] dom [žen] dzem	m	[šemno] ciemno
m'	m'	[m'iso] misio	-	-	-	-	-	-
n	n d	[nuš] nóż [dodyš'ki] nożyczki	n	[želony] zielony	ň	[eletoŋ] telefon	ň	[paŋty] sanki
ň	ň	[ŋeb'ek'i] niebieski	ň	[koŋi] konik [ŋoŋšk'i] pieniądze	-	-	-	-
l	l i n	[lala] lala [jišć] liść [noby] lody	l ň	[želony] zielony [buŋa] cebula	Ř	[Roty] motyl	l Ř R	[luč] klucz [teteŋa] patelnia [kRejć] klej
l'	l' p'	[liš] lis [p'inda] lizak	ň	[keŋikoten] helikopter	-	-	-	-
r	R r'	[Ružovy] różowy [r'ekašičk'i] rękawiczki	r' n l i	[atar'a] aparat [pandy] farby [okulaly] okulary [duii] góry	n r'	[Roden] rower [beŋdar'] zegar	R n m	[kRek'i] kredki [ćičenk'i] cukierki [čembony] czerwony
u	u	[uška] łyżka	-	-	u	[šu] stół	u j n	[šyon] stół [ionke] słońce [nap'i] chłopiec

i	i	[iako] jagoda	i	[iajo] jajo	i	[krej] klej	-	
i	i	[ind'i] indyk	i	[m'iso] misio	-		-	
y	-		y	[cytRyndy] cytryna	y	[pańdy] farby	-	
			u	[yuska] łyżka				
e	-		e	[eletoń] telefon	e	[ionke] słońce	-	
			a	[tajca] tęcza				
			y	[čady] dziadek				
a	a	[atar'a] aparat	a	[bača] babcia	a	[konana] czekolada	-	
			y	[bandyn] bałwan				
o	o	[oko]	o	[koka] foka	o	[iajo] jajo	-	
			e	[tar'aken] parasol				
u	u	[uko] ucho	u	[buty] buty	-		-	
o	-		o	[boś] wąż	-		-	
ę	-		ę	[ieñe] książec	-		-	

Najwięcej trudności artykulacyjnych sprawiają dziewczynce głoski trące, ponieważ w przypadku odbiorczego uszkodzenia słuchu sposób ich artykulacji nie może być dokładnie zweryfikowany poprzez kontrolę słuchową ze względu na obniżoną percepcję dźwięków o wysokich częstotliwościach formantowych. W obrębie głosek trących jedynie *ś, ż* realizowane są prawidłowo (miś – *m'iso*, zima – *żina*). Przedniojęzykowo-dziąsłowe *ś, ż* są palatalizowane (szkoła – *š'koua*, żółty – *ž'uuty*), fakt ten jednak należałoby uznać za rozwojowy i świadczący raczej o ustalaniu się prawidłowego miejsca artykulacji. Pozostałe spółgłoski trące są zastępowane najczęściej zwartymi (*k, p, t, d, b*), pojawiają się też substytucje głoskami palatalnymi (*ś, ć, ź*). Oto wybrane przykłady: foka – *koka*, wózek – *dudek*, sukienka – *ćienka*, żaba – *żada*. Wyniki badań artykulacji dzieci w wieku przedszkolnym wskazują na to, że doskonalenie wymowy głosek *s, z* jest procesem trwającym najdłużej, a odstępstwa od wymowy normatywnej stwierdza się u dzieci powyżej siódmego roku życia [Krajna, Bryndal 1999, s. 173].

Fakt, iż w roli substytutów, nie tylko w obrębie trących, najczęściej pojawiają się głoski zwarte, nie jest przypadkowy. Dostarczają one dziecku niesłyszącemu najwięcej wrażeń czuciowych, dzięki którym kompensowane są niedobory w percepcji słuchowej lub brak dodatkowych informacji wizualnych w przypadku głosek niewidocznych na ustach.

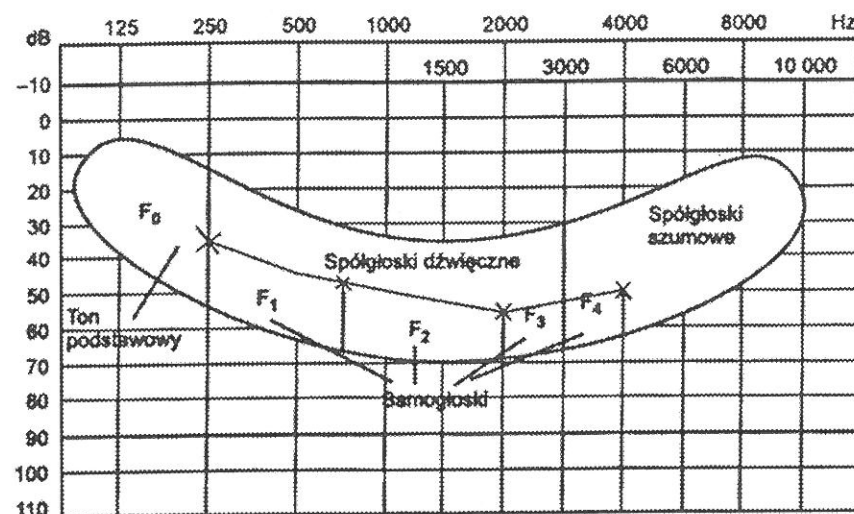
Substytutami dla półotwartych są najczęściej głoski z tej samej grupy (zima – *żina*, lody – *noby*, liść – *jiść*), rzadziej zwarte (nożyczki – *dodyš'ki*, lizak – *p'inda*). Głoska *r* przeważnie realizowana jest na dwa sposoby: jako *rl*, czyli głoska jednoudźwiękowa przedniojęzykowo-dziąsłowa dźwięczna (rękawiczki – *rlekašič'ki*, aparat – *atarla*, zegar – *beñdarl*) oraz jako *R*, czyli wibrant uwularny dźwięczny, potocznie nazywany „*r* języczkowym” ze względu na realizowanie jej poprzez

drgania języczka w tyle jamy ustnej (motyl – *Roty*, rower – *Roden*, różowy – *Rużowy*). Nie stwierdzono w wymowie głoski *r* przedłużania wibracji, charakterystycznego dla dzieci głuchych. Obok tego typu realizacji pojawiają się substytucje *r* głoskami półotwartymi (okulary – *okulaly*, góry – *duii*, czerwony – *čem-bony*). Ustalona artykulację mają półsamogłoski (stół – *śuu*, jajo – *iajo*) oraz miękkie *m' i n'* (miś – *m'iso*, niebieski – *neb'ek'i*).

Głoski otwarte są realizowane poprawnie bądź substytuowane przez inne głoski z tej samej grupy. Głoska *y* jest substytuowana przez *u* (łyżka – *yus'ka*), głoska *e* przez *y* (dziadek – *žady*) lub przez *a* (tęcza – *tajca*), głoska *a* przez *y* (bałwan – *bandyn*), głoska *o* przez *e* (parasol – *tar'aken*). U badanej dziewczynki nie ma zaznaczonej kategorii nosowości wokalicznej, głoski nosowe *a, ę* są zastępowane odpowiednio przez *o* (wąż – *boś*) i *e* (książec – *ieñi*). Opozycja ustność : nosowość w obrębie samogłosek kształtuje się w ontogenezie na przełomie drugiego i trzeciego roku życia [Zarębina 1965].

W analizowanym materiale oprócz zakłóceń na poziomie paradygmatycznym, naruszających w istotny sposób inwentarz jednostek, zaobserwowano również rozmaite zaburzenia na poziomie syntagmatycznym, dotyczące zasad łączenia jednostek w większych strukturach (wyrazach) [Kania 1975]. Wśród nich znalazły się: **elizje**: aparat – *atar'a*, telefon – *eletoń*, lew – *le*, wózek – *dude*, czekolada – *konana*, kogut – *ogu*; **epentezy**: ryba – *rynga*, cytryna – *cytRyndy*; **metateza**: sok – *ko*; **uproszczenia grupy spółgłoskowej**: deszcz – *deš*, jabłko – *jako*, świeczka – *šeška*, trawa – *Rava*, babcia – *bača*, spodnie – *poñe*, świnia – *šina*.

Dokonując surdologopedycznej oceny realizacji podsystemu fonologicznego u dzieci niesłyszących nie można poprzestać jedynie na zarejestrowaniu faktów dotyczących artykulacji poszczególnych dźwięków mowy, ale przede wszystkim należy skorelować uzyskane wyniki z możliwościami percepcji słuchowej dziecka. Niezbędnych informacji na ten temat dostarcza analiza wyniku audiometrii wolnego pola, która jest odzwierciedleniem poziomu słyszenia w aparatach słuchowych. Przede wszystkim możemy ocenić, jaki poziom wzmocnienia udało się uzyskać dzięki zastosowanym protezom i jaki jest zakres odbieranych częstotliwości, a zatem otrzymujemy obraz dynamiki pola słuchowego dziecka – wszystkich percypowanych częstotliwości i natężeń. Najistotniejszym etapem tak prowadzonej analizy jest stwierdzenie, czy w zakresie pola słuchowego mieszczą się częstotliwości charakterystyczne dla dźwięków mowy, a jeżeli tak, to jakie. Należy zatem wpisać wynik audiometrii wolnego pola w tzw. banan mowy na skali audiogramu (zob. ryc. 3). Obszar na audiogramie znajdujący się powyżej krzywej progowej słyszenia to zakres natężeń i częstotliwości, które nie są percypowane. Zamieszczony poniżej wynik audiometrii wolnego pola pozwala dokładniej przeanalizować trudności artykulacyjne badanej dziewczynki.



Ryc. 3. Wynik audiometrii wolnego pola badanej dziewczynki wpisany w pole mowy na skali audiogramu

U podłoża tych trudności tkwi bariera fonetyczna związana z niepełną strukturą wrażeń słuchowych. Ograniczenia w recepcji dźwięków mowy dotyczą zwłaszcza wysokich częstotliwości – powyżej 4000 Hz. Są one dodatkowo wzmacniane trudnościami w ustaleniu sposobu artykulacji leżących w tym paśmie spółgłosek szumowych. Pomimo tego, że zakres pola słuchowego dziewczynki nie w pełni obejmuje spółgłoski dźwięczne, nie stwierdzono zaburzeń w realizacji tej kategorii dźwięków⁷. Decydują o tym najprawdopodobniej duże możliwości słyszenia funkcjonalnego. Dostęp do częstotliwości formantowych charakterystycznych dla samogłosek jest w zasadzie pełny, nieznaczne ograniczenia dotyczą F3 i F4, co może powodować trudności w odbiorze i różnicowaniu barwy tych dźwięków.

Stwierdzone ograniczenia w recepcji dźwięków wchodzących w zakres pola mowy wpływają na poszerzenie paradygmatu realizacji fonemów, który obejmuje, obok typowych wariantów wymawianiowych, głoski będące realizacjami innych fonemów, przy czym pole substytucji dla jednego fonemu może stanowić jednocześnie kilka głosek (np. fonem [f] jest realizowany jako *p*, *k* lub *t*). Skłonność do wielu nietrwałych substytucji głosek trudnych do odróżnienia za pomocą słuchu

⁷ Badania fonetyczno-akustyczne mowy dzieci niesłyszących, które obecnie prowadzę, pokazują jednak, że wiele z nich ma problemy z realizacją cechy dźwięczności. Spółgłoski dźwięczne często realizowane są bezdźwięcznie lub ich wymowa jest częściowo dźwięczna/bezdźwięczna. Przyczyną tego zjawiska jest oczywiście brak kontroli słuchowej. Ponadto można przypuszczać, że głoski bezdźwięczne, artykulacyjnie silniejsze, dają dziecku niesłyszącemu możliwość kompensowania braku słuchowego sprzężenia zwrotnego przez wzmoczoną kontrolę kinestetyczną. Można również wnioskować o braku koordynacji pomiędzy pracą więzadeł głosowych i aparatu artykulacyjnego.

jest główną cechą wymowy osób z głębokim ubytkiem słuchu [Kurkowski 1999; Krakowiak 1998]. Frekwencja występowania poszczególnych substytutów w przypadku badanej dziewczynki nie jest jednolita, dominują wśród nich głoski zwarte, dostarczające dziecku najwięcej wrażeń kinestetycznych, kompensujących deficyt słuchowy.

Refleksja nad realizacją podsystemu fonologicznego prowadzona z perspektywy możliwości komunikacyjnych pozwala stwierdzić, że wypowiedzi dziewczynki rozumieją bez trudu osoby z najbliższego otoczenia, mające z nią stały kontakt i znające jej specyficzny sposób mówienia. Od osób obcych wymaga to już pewnego wysiłku, który muszą włożyć w prawidłowe zdekodowanie komunikatu, często opierając się głównie na informacjach płynących z jego kontekstu. Fakt ten przemawia jednak za tym, że reguły organizujące sposób artykulacji dziecka są możliwe do wyabstrahowania przez dorosłych użytkowników języka, co otwiera drogę do skutecznej komunikacji za pomocą dźwięków mowy.

2. Realizacja podsystemu morfologicznego u badanego dziecka

W wieku trzech lat dziewczynka posługiwała się poprawnymi pod względem gramatycznym połączeniami rzeczownika z przymiotnikiem. Najczęściej był to przymiotnik określający kolor danego rzeczownika. Ten typ konstrukcji wyparł występujące wcześniej agramatyczne ciągi wyrazowe. Obecnie w obrębie kategorii deklinacyjnych realizowana jest większość form przypadkowych w liczbie pojedynczej (z wyjątkiem miejscownika). Spośród form liczby mnogiej dziewczynka używa mianownika i biernika. Deklinacja obejmuje przy tym rzeczowniki i przymiotniki, natomiast brak jest zależnych form przypadkowych liczebników. Analiza zebranych wypowiedzi badanego dziecka pozwala wnioskować o stabilizacji kategorii rodzaju (*białe buty*, *małe drzewo*, *niedobre mleko*, *bordowy samochód*, *duży dom*, *nowa sukienka*, *żółte słoneczniki*). Rozwój fleksji zdeterminowany jest zasobem słownika czynnego, w którym nie zarejestrowano dotychczas np. zaimków dzierżawczych i nieokreślonych. Pojawianie się natomiast wybranych zaimków osobowych (*ty*, *ona*, *on*, *my*, *oni*) uruchamia sprawności w zakresie operowania ich formami zależnymi. W normie rozwój deklinacji przymiotników i zaimków przypada na przełom drugiego i trzeciego roku życia [Zarębina 1965].

Fleksję czasownika badanej dziewczynki charakteryzuje poprawne użycie form 2 i 3 osoby liczby pojedynczej: *Chcesz pić?* *Karolina śpi*. *Serduszko bije* (w chronologii nabywania struktur językowych odpowiada to przełomowi 18 i 19 miesiąca życia). W związku z brakiem wyodrębnienia się zaimka osobowego 'ja' nie występują formy czasownika w 1 osobie (dziewczynka nadal mówi na swój temat w 3 osobie liczby pojedynczej, np. *Ola idzie*. *Ola chce jeść*). Rozwój fleksji czasownikowej trwa znacznie dłużej niż rzeczownikowej i pozostaje w ścisłym związku z rozwojem deklinacji zaimka osobowego (opozycja 1 i 3 osoby liczby

pojedynczej wykształca się na przełomie drugiego i trzeciego roku życia u dzieci prawidłowo rozwijających się). Z form liczby mnogiej prawidłowo używana jest natomiast 1 osoba (*Kupimy lody; Weźmiemy rower do domu; Łukasz, Ola, Kinga, Kasia, Natalia – idziemy do przedszkola*) i 3 (*Babcia i dziadek śpią; Łukasz, Maciek poszli do domu*), brak jest wykładników 2 osoby. Dziewczynka prawidłowo używa trybów: rozkazującego – *Nie ruszaj! Karolina, nie krzycz!* i oznajmującego – *Pada deszcz; Karolina nie idzie do przedszkola. Karolina mała; Dzisiaj gorąco; Świeci słońce*. Brak w jej wypowiedziach kategorii trybu przypuszczającego, którego pierwsze formy pojawiają się w normie pod koniec drugiego roku życia. W obrębie kategorii strony występują formy wskazujące na różnicowanie strony czynnej i zwrotnej (*Ubieraj się!; Myje się*), brak jest natomiast wykładników strony biernej, których obecność w mowie dzieci słyszących rejestrowana jest pod koniec drugiego roku życia. Dziecko różnicuje czasy: teraźniejszy – *Babcia gotuje; Ola wiesza pranie*, przeszły – *Wiesiek pojechał; Jagoda pojechała* i przyszły, z tym że jest on wyrażany za pomocą form syntetycznych, np. *Ola pójdzie do przedszkola; Tata kupi Oli białe buty; Ola narysuje dom*. Często jednak czasownik jest w ogóle pomijany, np. *Ola (założy) krótki rękaw; Oli (złożyć) samochód; Tata (jest) niegrzeczny* (zob. punkt poświęcony analizie podsystemu składniowego).

Znamienne jest to, że poprawne użycie poszczególnych kategorii fleksyjnych dotyczy wyrazów dobrze znanych dziewczynce i utrwalonych w codziennej komunikacji oraz podczas zajęć logopedycznych. Opóźnienie w ich nabywaniu względem dzieci w normie szacuje się na ok. dwa lata. Z drugiej strony przyswajanie i użycie poszczególnych form fleksyjnych przez badaną dziewczynkę w żaden sposób nie odzwierciedla trudności charakterystycznych dla dzieci niesłyszących uczęszczających do szkół specjalnych. W opracowaniach dotyczących rozwoju podsystemu morfologicznego u osób z uszkodzonym narządem słuchu [Geppertowa 1968; Rakowska 1992] zwraca się uwagę na brak afiksów i końcówek fleksyjnych w mowie dzieci niesłyszących. „Zmiennych końcówek fleksyjnych głuche dziecko nie różnicuje, choć je zauważa – nie mają one dla niego znaczenia. Stąd głusi nie rozumieją większości zaimków, ponieważ ich forma zmienia się wskutek odmiany, nie rozumieją też większości przyimków i spójników” [Rakowska 1992, s. 30]. Z badań Rakowskiej wynika ponadto (objęto nimi niesłyszące dzieci 9- i 10-letnie), że często końcówki fleksyjne właściwe jednym częściom mowy są łączone z innymi. Duże trudności stwarzają: rodzaj gramatyczny rzeczowników, przypadek, liczba i rodzaj przymiotnika. Rozwój fleksji czasownikowej u dzieci głuchych otwiera użycie formy 2 osoby (*daj, połóż*), nieco później pojawia się forma 1 osoby wraz z zaimkiem osobowym, a najpóźniej formy 3 osoby. Użycie czasowników w liczbie mnogiej jest sporadyczne. Uczniowie III i IV klasy stopniowo zaczynają rozumieć i różnicować czasy: teraźniejszy, przeszły i przyszły oraz tryby rozkazujący i oznajmujący. Kategoria strony (czynna, bierna)

nie jest rozumiana. Tymczasem u badanej dziewczynki, pomimo braku niektórych form fleksyjnych i popełnianych błędów gramatycznych, następuje rozwój opozycji językowych na poziomie morfologicznym i przebiega on zgodnie z zasadami określonymi dla dzieci prawidłowo rozwijających się. Stwierdza się właściwe rozumienie struktur składniowych, w których występują rozmaite formy fleksyjne, co wskazywałoby na dysocjację pomiędzy kompetencją a sprawnością realizacyjną dziecka.

3. Realizacja podsystemu składniowego u badanego dziecka

W momencie rozpoczęcia obserwacji u badanego dziecka występowały elementarne struktury składniowe w postaci połączonych gramatycznie składników grupy imiennej. Najczęściej był to rzeczownik z przymiotnikiem określającym kolor danego desygnatu: *czerwona kurtka, białe buty, żółte rolki*. W wypowiedziach dziewczynki zdarzały się jednak nieprawidłowe realizacje związków zgody pomiędzy wyrazem określającym a określanym bądź pomijanie członu określanego: *żółte* (aparaty słuchowe), *białe* (łyżwy), *czerwone* (krew). Zjawisko to utrzymywało się długo i występowało również w wypowiedziach rozwiniętych, np. *Babci czerwony* (samochód). W tego typu eliptycznych strukturach funkcje referencyjne przejmują używany przymiotnik. Elipsa cechująca większość realizowanych struktur składniowych sprawia, że są one zrozumiałe jedynie w kontekście sytuacyjnym i tekstowym. Silny związek komunikatów z aktualną sytuacją mówienia cechuje językowe zachowania dzieci w normie do 18 miesiąca życia, kiedy słowo nie jest jeszcze symbolem rzeczy, ale samą rzeczą. Dopiero w drugiej połowie drugiego roku życia w ontogenezie mowy pojawiają się połączone gramatycznie ciągi wyrazów. Rozwija się druga klasa języka, a wypowiedzi przestają być ściśle uzależnione od kontekstu i sytuacji mówienia.

U badanej dziewczynki pierwszym etapem w rozwoju składni było powtarzanie zdań zapamiętanych z rozmów z dorosłymi, a następnie budowanie samodzielnych zdań opartych na tych schematach. Najczęściej były to czasowniki w formie osobowej w trybie rozkazującym, często w połączeniach z partykulą przeczącą lub połączenia rzeczownika z czasownikiem: *Czekaj!; Daj!; Jedziemy; Nie krzycz!; Nie wolno!; Karolina śpi; Tata obudź; Świeci słońce; Deszcz pada*. W kolejnym etapie dziewczynka zaczęła rozwijać strukturę zdania pojedynczego, rozbudowując zarówno grupę podmiotu (*Czerwonym samochodem babci Natalia pojechała*), jak i orzeczenia (*Zanieś do prania*) i wzbogacając podstawowy schemat zdania 'podmiot + orzeczenie' o kolejne określenia – przydawkę, okolicznik, dopełnienie: *Nie ma czerwonej rolki; Babcia pojechała na działkę; Ola też ma krótki rękaw; Ola jedzie na koniu; Nie ma kleju; Karolina jest duża*. W spontanicznych wypowiedziach dziewczynka eliduje orzeczenie tworząc tak charakterystyczne dla mówionej od-

miany języka równoważniki zdań: *Te żółte nie, te czerwone tak; Nie można; Trzeba umyć!; Zimno; Ciemno; Karolina nie wolno!; Umyć ręce!*

Kolejnym etapem w rozwoju składni było tworzenie zdań złożonych współrzędnie. Przeważały potoki składniowe – serie zdań lub równoważników zdań połączonych bezspójnikowo: *Łukasz, Kinga w szkole, Natalia, Kasia w przedszkolu; Ola do przedszkola, Karolina do przedszkola, mama pracy, tata pracy; Mama chodź, tata chodź, Karolina chodź!; Trzeba czekać – spadnie śnieg, przyjdzie Mikołaj, przyniesie Oli prezent, Karolinie też.* W dalszej kolejności relacje składniowe pomiędzy elementami struktury sygnowane były za pomocą konektorów współrzędnych: *Karolina, Ola, mama i tata, babcia i dziadzio, jedziemy do Beki*, a następnie podrzędnych: *Dzisiaj długie spodnie, bo jest zimno; Uważaj, bo spadniesz.* Omawiane sposoby realizacji zdań w rozwoju mowy dzieci słyszących przypadają na trzeci rok życia. Wypowiedzenia podrzędnie złożone rozwijają się nieco później. Obserwacja dziewczynki pozwala wnioskować, że w okresie zdaniami weszła po dwóch latach rehabilitacji, czyli w wieku trzech lat. Prowadzona terapia pozwoliła rozwinąć struktury składniowe zgodnie z chronologią względną ich nabywania w ontogenezie.

Wypowiedzenia budowane przez dziecko nie są jednak pozbawione błędów – do najczęściej występujących należą: pomijanie istotnych, silnie konotowanych części zdania oraz opuszczanie przyimka w wyrażeniach przyimkowych. Pomimo tych błędów konteksty, w których pojawiają się zdania współrzędnie i podrzędnie złożone, wskazują, że badana dziewczynka rozumie struktury logiczne składni.

4. Analiza rozwoju podsystemu leksykalno-semantycznego u badanego dziecka

Określenie zasobu słownictwa badanej dziewczynki było niezmiernie trudne, gdyż przyrost leksykalny następuje w jej przypadku bardzo szybko i rzeczą wręcz niemożliwą jest zarejestrowanie wszystkich pojawiających się słów. Bardzo pomocny okazał się tu kwestionariusz „Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji” M. Smoczyńskiej oraz „Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych” K. Krakowiak i M. Panasiuk, za pomocą której dokonywano oceny umiejętności dziewczynki trzykrotnie, dzięki czemu rozwój wielu zjawisk językowych, m.in. słownika, można zaobserwować w jego dynamice.

W wieku trzech lat i pięciu miesięcy słownik dziewczynki obejmował w mowie czynnej ok. 200 leksemów, a w mowie bierniej ok. 500. Po upływie pięciu miesięcy zarejestrowano już ok. 500 leksemów w słowniku czynnym i ok. 800 w biernym. Do chwili obecnej (dziewczynka ma cztery lata i sześć miesięcy) zasób słownika czynnego wzrósł w przybliżeniu do 800 leksemów⁸, a biernego odpowiednio do ok.

⁸ Badane dziecko posługuje się zatem minimalnym zasobem leksykalnym języka, który liczy ok. 800 jednostek (podstawowy zasób niezbędny stanowi 2700 wyrazów, a podstawowy zasób rozbudowany – 5000 leksemów) [Grabias 1994, s. 201].

1000-1100. Dzięki zastosowanym narzędziom oraz prowadzonej obserwacji udało się również ustalić frekwencję poszczególnych części mowy w obrębie słownika czynnego: odnotowano 427 rzeczowników, 152 czasowniki, 44 przymiotniki, 36 przysłówków, 13 zaimków, 10 liczebników, 9 przyimków, 5 spójników oraz 31 wykrzykników i onomatopei. Istotny jest fakt, że zachowane są prawidłowe proporcje pomiędzy poszczególnymi kategoriami. Dla porównania – postulowany przez van Udena [Löwe 1990 za: Kurkowski 1996] optymalny wskaźnik opanowania leksyki dla 6-letnich dzieci z uszkodzonym narządem słuchu wynosi dla słownika czynnego 300 pojęć, z tego ok. 50% stanowią rzeczowniki, 10% – czasowniki i 40% – pozostałe części mowy, dla biernego zaś 300 pojęć w odbiorze słuchowo-wzrokowym i ok. 500 w czytaniu. Z badań dotyczących stopnia opanowania słownictwa przez 6-letnie dzieci niesłyszące wynika, że jedynie 7,7% badanych dzieci używa więcej niż 200 słów, 23,1% – 100-200 słów, 50% – 25-100 słów, 7,7% – kilkunastu słów, 11,5% zaś nie posługuje się żadnymi pojęciami [Kurkowski 1996, s. 160-161]. W świetle przedstawionych opinii i wyników badań eksperymentalnych poziom rozwoju leksykalnego badanej dziewczynki znacznie przewyższa postulowane lub opisywane osiągnięcia niesłyszących sześciolatków, co z jednej strony potwierdza skuteczność prowadzonej terapii, z drugiej zaś każe oceniać umiejętności dziecka według wskaźników podawanych dla dzieci w normie. Biorąc pod uwagę liczbę używanych słów można stwierdzić, że dziewczynka jest na poziomie słyszącego trzylatka.

Analiza semantyczna słownika badanej dziewczynki pozwala określić zakres pojęciowy nazw reprezentujących poszczególne kategorie.

Wśród rzeczowników do najliczniej reprezentowanych należą nazwy zwierząt: *lew, tygrys, słoń, nietoperz*, osób: *mama, tata, babcia, dziadzio, ciocia, wujek*, imiona własne: *Kuba, Maciek, Anita, Marcin, Monika* i nazwy bohaterów bajkowych: *Reksio, Sindbad, Kubuś Puchatek*. Znaczna część leksemów to nazwy pokarmów, a wśród nich warzyw i owoców, oraz napoi: *jajo, chleb, zupa, jabłko, dynia, marchewka, sok, woda*, dalej nazwy przedmiotów codziennego użytku: *czajnik, klucz, nóż, widelec*, zjawisk przyrodniczych: *deszcz, słońce, śnieg*, zabawek: *balon, klocki, lalka, miś, zjeżdżalnia, puzzle*, ubrań: *buty, ciapy, kalosze, kapelusz, majtki, spodnie, sweter*, części ciała: *broda, brzuch, ręka, czoło, język, zęby*, nazwy związane z domem: *balkon, dach, okno, drzwi, schody, pokój, kuchnia, łazienka*, nazwy mebli: *stół, krzesło, biurko, łóżko, półka*, pojazdów: *samochód, autobus, rower, tramwaj*, miejsc: *działka, przedszkole, szkoła, sklep, kino*, przyborów szkolnych: *farby, gumka, kartka, nożyczki, ołówek*.

Wśród czasowników, jakie znajdują się w słowniku dziewczynki, najwięcej dotyczy ruchu: *chodzić, jechać, wstawać*, czynności: *pisać, rysować, myć się, bawić się, huśtać się, sprzątać, rzucać*, stanów: *chcieć, mieć, siedzieć*, spostrzegania

przedmiotów: *mieć, patrzeć, oglądać, słyszeć, widzieć*, zaspokajania podstawowych potrzeb biologicznych: *jeść, myć się, pić, spać* i przeżywania przyjemnych oraz nieprzyjemnych doznań: *kochać, całować, gryźć, krzyczeć*.

Na grupę przymiotników składają się głównie nazwy kolorów: *biały, czarny, fioletowy, jasny/ciemny, niebieski, pomarańczowy*, określenia wartościujące: *dobry, zły, głodny, kochany, niegrzeczny* i oznaczające wielkość i rozmiar: *duży, mały, wysoki, niski* oraz akcesoryczność: *brudny, czysty, ładny, brzydki, stary, nowy, lewy, prawy*.

Przysłówki określają głównie sposób: *cicho, ładnie, brzydko, gorąco*, czas: *dziś, już, rano, wieczorem*, miarę i miejsce: *dużo, mało, na górze, wysoko, odległość: daleko, blisko*.

Z zaimków występują niektóre wskazujące: *ten, to, tu*, pytajne: *co, gdzie*, dzierżawcze: *jej*, określające: *taki sam, inny* i osobowe: *ty, ona, on, my, oni*. Przyimki (*dla, do, na, od, w, z, za*) pojawiają się najczęściej przy rzeczownikach. Wśród spójników są przede wszystkim te, które służą wyrażaniu zależności współrzędnych (*i*) i podrzędnych (*bo*) w zdaniu. Występują liczebniki od 1 do 10.

Bardzo bogaty jest zbiór wykrzykników i wyrazów dźwiękonaśladowczych, co świadczy o wysokim uwrażliwieniu dziewczynki na dźwięki dochodzące z otoczenia (*bam-bum; brum-brum; ciach-ciach; ko-ko; la-la-la* itd.).

Rozwój słownika badanej dziewczynki pozostaje w ścisłej zależności z ćwiczeniami prowadzonymi przez logopedę i rodziców. Podstawowym źródłem tak dynamicznego przyrostu leksyki jest zabawa, wspólne działanie, duże zainteresowanie dziecka światem zewnętrznym oraz jego wysoka aktywność poznawcza.

IV. JĘZYKOWE SPRAWNOŚCI KOMUNIKACYJNE

1. Sprawność pragmatyczna

Sprawność pragmatyczną Grabias [1997] definiuje jako umiejętność osiągania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi. W procesie każdej interakcji jej uczestnicy realizują jakąś intencję. Wypowiedzi bez intencji w interakcji językowej nie istnieją. Wszystkie wypowiedzi realizujące intencje nadawcy można pomieścić w dwu podstawowych ramach interpretacyjnych:

1) afektywnej⁹ – „Czuję...”: nadawca ujawnia swoje uczucia, a wypowiedzi realizują funkcje emocjonalne,

⁹ W uświadamianych zachowaniach językowych proces ujawniania emocji jest równocześnie aktem wolicjonalnym („Chcę, żebyś wiedział, iż czuję gniew, radość, rozpacz...”). Akty afektywne („Czuję strach, złość, ból...”) ujawniają się jako nieświadome zachowania reaktywne [Grabias 1997, s. 322].

2) wolicjonalnej – „Chcę spowodować...”: nadawca ujawnia wolę, a wypowiedzi realizują funkcje:

- informacyjną (nadawca ujawnia chęć poinformowania o czymś),
- modalną (nadawca ujawnia swój stosunek do zawartej w informacji rzeczywistości),
- działania (nadawca chce, aby ktoś, lub on sam, wykonał jakąś czynność) [Grabias 1997].

Sprawność pragmatyczna ujawnia się już w pierwszych aktach komunikacji dziecka. Dzięki niej dziecko przekazuje swoje potrzeby i informuje o stanach emocjonalnych – początkowo za pomocą symptomów i sygnałów niejęzykowych, a wraz z pojawieniem się systemu językowego za pomocą swoistych wypowiedzi. Chęć zrealizowania własnych potrzeb i ujawnienia emocji prowadzi do rozwoju sprawności systemowej, a jednocześnie stymuluje kształtowanie pozostałych sprawności: sytuacyjnej i społecznej. W świetle tej wiedzy kształtowanie językowej sprawności pragmatycznej w terapii dzieci niesłyszących jawi się jako pierwszoplanowe.

W tab. 2 zamieszczono przykłady wypowiedzi badanej dziewczynki, którym przyporządkowane zostały poszczególne funkcje językowe.

Wśród zaobserwowanych zachowań komunikacyjnych przeważają wypowiedzi o intencji:

- wyrażania emocji skierowanych na nadawcę (nosiela stanu) i na zjawiska poza nadawcą (odbiorców, osoby i zjawiska trzecie),
- przekazywania i zdobywania informacji,
- nakłaniania odbiorcy do podjęcia określonego działania.

Spośród zarejestrowanych wypowiedzi dziewczynki najmniej pełni funkcję modalną, ujawniającą stopień pewności nadawcy co do możliwości zachodzenia zawartych w informacji zdarzeń [Wróbel 1991]. Odwołując się do typologii Awdiejewa [1987, s. 112] należy stwierdzić, że badana dziewczynka posługuje się jedynie kategorią przypuszczenia, nie zaobserwowano natomiast wypowiedzi wyrażających pewność, wątpliwość, nieokreśloność modalną lub wykluczenie. Decyduje o tym przede wszystkim zasób środków językowych, jakimi dysponuje Ola.

2. Sprawność społeczna

W każdej wypowiedzi ujawniają się związki zachodzące między rangą odbiorcy a świadomością tej rangi u nadawcy, stanowiące o istocie językowych ról społecznych. Realizowanie ról społecznych w procesie komunikacji polega na doborze środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz pełnionej przez niego funkcji w społeczeństwie. Umiejętność ta określana jest jako językowa sprawność społeczna [Grabias 1997, s. 320]. Kształtowanie tej sprawności trwa

Tab. 2. Przykłady wypowiedzi badanej dziewczynki, którym przyporządkowane zostały poszczególne funkcje językowe

Wypowiedź w kontekście sytuacyjnym	Rama interpretacyjna	Funkcja	Środki wyrażające intencję
Rodzice odbierając córkę z poradni weszli do pokoju z dużą paczką. Dziewczynka po jej rozpakowaniu wykrzykuje podskakując: O ¹⁰ : <i>Ooo! Hulajnoga!</i>	Czuję radość	Emocjonalna	Symptomy postawy: 'Ooo!' kod gestów kod mimiki kod prozodyczny (wysokość i siła głosu, intonacja, śmiech)
Matka narysowała w pamiętniku dom i lalki, którymi dziewczynka bawiła się podczas zajęć nt. „Dom i jego otoczenie”. Dziecko oglądając rysunek mówi: O: <i>O ho ho! Jakie ładne!</i>	Czuję podziw	Emocjonalna	Symptomy postawy: 'O ho ho!' kod prozodyczny formuła performatywna
Dziewczynka obudziła się rano i popatrzyła przez okno, sprawdzając jaka jest pogoda. Podeszła do matki mówiąc: O: <i>Dzisiaj długie spodnie, bo jest zimno.</i>	Chcę spowodować, żebyś wiedział, iż...	Informacyjna	Opadająca intonacja zdań orzekających
Dziewczynka podczas zajęć w poradni podchodzi do okna i mówi: O: <i>Pada deszcz, ciemne chmury. Pada deszcz.</i> Po chwili siedząc już na krześle, pokazuje otwarte okno i mówi: O: <i>Zimno.</i> Wstaje, podchodzi do szafy, wyjmując sweter i ubiera się.	Chcę spowodować, żebyś wiedział, iż...	Informacyjna	Opadająca intonacja zdań orzekających kod gestów
Ojciec po powrocie do domu pyta, gdzie jest babcia. O: <i>Chyba pojechała (do) cioci Krysi, (co ma) czerwony traktor.</i>	Chcę spowodować, żebyś wiedział, że p jest możliwe w sprzyjających warunkach.	Modalna	Formuła performatywna 'chyba', wyrażająca przypuszczenie
Dziewczynka ogląda w domu bajkę w telewizji. Jest bardzo tym zainteresowana. Nagle spostrzega, że obok chodzi siostra, co chwilę zasłaniając telewizor. Mówi – O: <i>Karolina, siadaj!</i> – klepiąc ręką materac w miejscu, w którym ma usiąść siostra. Ta siada obok niej.	Chcę spowodować, żebyś zrobił X.	Działania	Intonacja zdań rozkazujących kod gestów
Podczas zabawy w domu dziewczynka zauważa, że jej siostra wchodzi na stół. Mówi do niej kiwając palcem: O: <i>Uważaj, bo spadniesz.</i>	Chcę ci powiedzieć, że jeżeli zrobisz X, to może ci się stać coś złego.	Działania	Formuła performatywna kod gestów

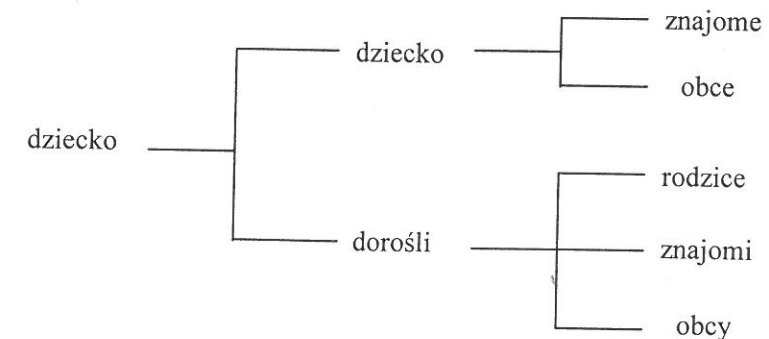
¹⁰ Wypowiedzi badanego dziecka oznaczone są literą O.

przez całe życie jednostki, gdyż nieustannie zmieniają się pełnione przez nią role w życiu społecznym, a realizowanie społecznych ról językowych wymaga umiejętności wyboru środków z zasobu wszystkich poziomów organizacji języka.

O istocie ról społecznych decydują:

- rangi rozmówców (równorzędne lub nierównorzędne),
- rodzaj kontaktu (oficjalny lub nieoficjalny, indywidualny lub grupowy, trwały lub sporadyczny).

Dziecko w wieku 5-6 lat ma świadomość następujących ról:



Analiza układu językowych ról społecznych [zob. Grabias 1997, s. 270-271] pozwala stwierdzić, że badana dziewczynka realizuje językowe role trwałe w kontaktach nieoficjalnych, zarówno w wypadku rang równorzędnych, jak i nierównorzędnych. Wśród nich najwyraźniej rysują się role: dziecko – dziecko oraz dziecko – dorośli, zgodnie z przedstawionym powyżej schematem. Realizowane przez dziewczynkę kategorie językowych ról społecznych powstają w najbardziej typowych interakcjach życia codziennego, pojawiają się w kontaktach indywidualnych i bezpośrednich, przyjmując formę dialogu.

1. Interakcja językowa o nierównorzędnych rangach rozmówców (dziecko – dorośli: rodzice, znajomi) w kontaktach nieoficjalnych:

Podczas wizyty w poradni matka opowiada o wyjeździe do Warszawy w celu naprawienia aparatów słuchowych córki. Dziewczynka stoi obok i słucha. Po chwili dodaje:

O: *Do Siawy* (wykonuje ruch ręką na znak 'daleko') *żółte* (aparaty).

M.: *Tak, pojechalismy do Warszawy z żółtymi aparatami Oli.*

A: *Ola była daleko, żeby naprawić aparaty. Teraz aparaty są już dobre. Tak?*

O: *Tak.*

Dziewczynka chętnie włącza się do rozmów prowadzonych przez dorosłych na jej temat, potrafi to robić nawet wówczas, gdy rozmowa dotyczy wydarzeń przeszłych (tak jak w tym przypadku) lub przyszłych. Dostosowuje się do sytuacji, w której akt językowy się dokonuje, kontroluje i potwierdza przekazywane informacje, dobierając odpowiednie środki językowe i parajęzykowe (gest, mimika, gama środków prozodycznych). Mimo tego, że używa wypowiedzi krótkich, eliptycznych (*żółte* 'aparaty'), jej intencja jest jednoznacznie zinterpretowana przez pozostałych rozmówców (są to osoby pozostające w bliskim kontakcie z dziewczynką – matka i terapeuta). Cecha mowności przysługuje tutaj osobom o wyższej randze – dorosłym (jest to cecha charakterystyczna tekstów realizowanych przy nierównorzędnych rangach rozmówców), a budowany tekst jest nagromadzeniem składniowych konstrukcji synonimicznych i tautologicznych.

2. Interakcja językowa o równorzędnych rangach rozmówców (dziecko – dziecko) w kontaktach nieoficjalnych:

Matka i córki siedzą w samochodzie. Ojciec wyszedł na chwilę i wtedy młodsza z nich zaczęła płakać.

O: *Karolina nie płacz, tata zaraz przyjdzie.*

W kontaktach z młodszą siostrą to badana dziewczynka jest inicjatorką interakcji, narzuca jej kierunek.

3. Fragment zajęć w poradni nt. „Dom i jego otoczenie”. Interakcja językowa o nierównorzędnych rangach rozmówców (dziecko – dorośli) w kontaktach nieoficjalnych:

Matka pokazuje córce rysunek w pamiętniku:

M¹¹: *My też przyniosłyśmy dom.*

O: *Kret.* Wskazuje palcem na narysowane zwierzątko.

M: *Tak, tu mieszka kret, a w dziupli mieszka wiewiórka.* Wskazuje na rysunki.

Ola przewraca kartki w pamiętniku. Nagle wykrzykuje:

O: *Pipi!*

A: *Śliczna! Jakie ma warkocze!*

Ola przewraca kolejne kartki. Wskazuje na narysowaną postać.

A: *Kto to?*

O: *Ola.*

¹¹ Wypowiedzi oznaczone literą M sformułowane zostały przez matkę badanej dziewczynki, zaś literą A przez autorkę artykułu.

Za chwilę wykrzykuje:

O: *Łyżwy!*

A: *To są twoje łyżwy. Jeździsz na nich w zimie.*

Ola kieruje uwagę na duży dom stojący na podłodze.

O: *Nie ma dziewczynki.*

A: *Zaraz ci dam dziewczynkę* – podaje małą lalkę. *Jest też mama* – podaje większą lalkę.

O: *Mama do domu. Dziewczynka do domu. Hop! Hop!* Naśladując wchodzenie po schodach wprowadza lalki na piętro domu. Huśta małą lalkę na umocowanej na balkonie huśtawce. *Hopa! Hopa!*

A: *Dziewczynka huśta się na huśtawce.*

Młodsza siostra badanej dziewczynki bierze do rąk jedną z zabawek.

O: *Karolina, nie wolno!*

M: *Daj Karolinie. Ona też chce się bawić.*

O: *Nie! Za mała!*

Posadziwszy małą lalkę na krawędzi balkonu, mówi:

O: *Nie ma mamy.*

A: *Tak, mamy nie ma w domu. Uważaj, bo dziewczynka spadnie na dół.*

O: *Tup, tup.* Wprowadza większą lalkę po schodach na górę. *Mama szybko, szybko. Mama do domu.* Kiwając ręką większej lalki: *Nie wolno! Nie wolno!*

Sprowadza obie lalki na dół. Przewraca jedną z nich:

O: *Bach! Brudne.*

A: *Dziewczynka przewróciła się. Ubrania są brudne. Trzeba je uprać.*

Badana dziewczynka zdejmując ubrania z lalki, naśladuje pranie, a następnie wiesza je na poręcz balkonu, mówiąc:

O: *Mokre.*

Kładzie większą lalkę na kanapie.

O: *Mama idzie spać.*

Znajdująca się ok. 3 metrów za jej plecami matka zwraca się do niej:

M: *Ola, popraw nogi!*

Dziewczynka siada po turecku. Bierze większą lalkę i umieszcza ją w pobliżu okna, mówiąc:

O: *Ooo! Słońce!*

A: *Tak, jest dzień. Mama już wstała.*

W pokoju rozlega się dźwięk dzwonka. Dziewczynka od razu zaczyna się rozglądać, próbując zlokalizować źródło dźwięku.

A: *Kto to dzwoni?*

O: *Karolina.*

A: *Tak, to Karolina bawi się dzwonkiem.*

Dialog zintegrowany jest ze wszystkimi czynnościami, jakie wykonuje dziewczynka. Zarówno jej matka, jak i terapeuta starają się jednoznacznie i bezbłędnie podchwycić¹² intencje dziecka i adekwatnie na nie reagować. Wiąże się to z uważną obserwacją i dekodowaniem jego zachowań werbalnych i niewerbalnych. Wypowiedzi dziewczynki są uzupełniane i rozwijane przez dorosłych uczestników interakcji, co pozwala dziecku odczuć, że są one rozumiane i skuteczne. Taki kształt dialogu pozwala wprowadzać nowe słowa, wzmacniać ich zapamiętywanie i utrzymywać poprawne konstrukcje gramatyczne. Dostrzeganie reguł gramatycznych i uczenie się znaczeń dodatkowo motywowane jest wyrazistą artykulacją dorosłych interlokutorów dialogu. Ich mowa jest nieco spowolniona i melodyjna.

Przytoczony dialog jest również świadectwem doskonałego poziomu rozwoju funkcji słuchowych badanej dziewczynki: recepcji dźwięku i lokalizowania jego źródła (reakcja Oli na dźwięk dzwonka) oraz dyskryminacji mowy z większej odległości przy braku kontroli wzrokowej (reakcja na prośbę mamy o poprawny sposób siedzenia).

4. Interakcja językowa o równorzędnych rangach rozmówców (dziecko – dziecko) w kontaktach nieoficjalnych:

Badana dziewczynka razem ze swoją rówieśniczką Natalią ogląda książeczkę o literkach.

N: *Tutaj jest literka 'z'* – wskazuje palcem. Za chwilę pyta: *A jaka to literka?* (pokazuje literę 'w').

O: *D jak Dusiek* (W jak Wiesiek).

N: Patrzy na Olę, po chwili odkłada książkę i odchodzi.

Powyższy dialog stanowi przykład nieskuteczności komunikacji w układzie: dziecko słyszące – dziecko niesłyszające. Wypowiedź dziewczynki nie została zrozumiana przez rówieśniczkę, która zrezygnowała z dalszej wymiany myśli i przerwała kontakt. Nawiązywanie skutecznej komunikacji z dzieckiem niesłyszającym wiąże się z wysokim poziomem kompetencji językowej i komunikacyjnej odbiorcy.

3. Sprawność sytuacyjna

Językowa sprawność sytuacyjna polega na umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych [Grabias 1997, s. 321]. Wśród czynników determinujących kształt wypowiedzi znajdują się takie, jak: umiejętność językowego organizowania czasu i przestrzeni, kanał przekazu informacji (decydujący o fonicznej lub graficznej substancji tekstu),

¹² Strategia „podchwytywania” jest jedną z technik stosowanych w metodzie macierzyńskiej van Udena [zob. Cieszyńska 2000; Kurkowski 1996].

temat wypowiedzi, jej monologowa lub dialogowa forma, zależąca od liczby rozmówców, oraz gatunek (opis, opowiadanie). Przeanalizujmy dokładniej poszczególne komponenty sytuacji komunikacyjnej na przykładzie badanej dziewczynki.

Biorąc pod uwagę liczbę rozmówców uczestniczących w interakcji należy stwierdzić, że umiejętności badanego dziecka pozwalają mu na budowanie wypowiedzi zarówno monologowych, jak i dialogowych. Dziewczynka potrafi konstruować długie monologi, mówiąc głośno lub szeptem, podczas indywidualnej zabawy lub wykonywanych czynności. Nazywa wówczas przedmioty, których używa, rozmawia z zabawkami, a oglądając obrazki w książkach zazwyczaj sama sobie coś wyjaśnia, komentuje, określając zarazem swój stosunek do czegoś. Jej wypowiedzi kierowane są do zabawek, samej siebie bądź do wyimaginowanego rozmówcy. Dziewczynka równie chętnie przejawia inicjatywę w nawiązywaniu dialogu. Często sama inicjuje rozmowę, kierując uwagę odbiorcy na wybrany temat, zadaje pytania, udziela adekwatnych odpowiedzi. Świetnie radzi sobie w sytuacjach, w których uczestniczy więcej niż dwu rozmówców.

Kolejny podział interakcji wynika z relacji między czasem rozmowy a czasem przedstawionych w niej zdarzeń [Grabias 1997, s. 283]. W przypadku badanej dziewczynki czas rozmowy najczęściej jest spójny z czasem akcji, dotyczy aktualnie rozgrywających się zdarzeń i wyrażany jest formami czasu teraźniejszego oraz trybów oznajmującego i rozkazującego. Coraz częściej w jej wypowiedziach zaczynają pojawiać się relacje dotyczące zdarzeń, które wydarzyły się przed rozmową. Wiązać to należy ze stopniowym przyswajaniem sobie form czasu przeszłego. Czynności i zdarzenia mające wydarzyć się w przyszłości wyrażane są za pomocą syntetycznej formy czasowników dokonanych (np. *Mama siądzie*).

Związki zachodzące między kształtem wypowiedzi a miejscem jej powstania ukazali Pisarkowa [1978, s. 17] i Grabias [1997, s. 284]. Podstawowe przeciwstawienie dotyczy pleneru i miejsc zamkniętych (samochód, autobus, pociąg, mieszkanie, lokal publiczny itd.). W sytuacji plenerowej odległości między rozmówcami zmieniają się, niekiedy mogą być znaczne, co prowadzi do osłabienia kontaktu wzrokowego między rozmówcami oraz swoistego posługiwania się głosem (np. krzyk). Nawet przy dużych odległościach (kilkanaście metrów) w otwartej przestrzeni (w parku, na działce) dziewczynka poprawnie reaguje na polecenia, nawoływania, sama w takich sytuacjach również mówi głośniej. W miejscach zamkniętych, np. w domu, przywoływana lub proszona o coś, podczas gdy nadawca komunikatu znajduje się w innym pomieszczeniu, zachowuje się adekwatnie do sytuacji. Podczas jazdy samochodem siedząc z tyłu za plecami rodziców również prowadzi z nimi rozmowy.

Z wyróżnionych przez Pisarkową [1978, s. 19] kręgów tematycznych charakterystycznych dla polszczyzny potocznej badana dziewczynka realizuje

następujące: dom rodzinny (żywienie, sprzątanie, członkowie rodziny), nauka, szkoła (gdyż z niecierpliwością oczekuje momentu rozpoczęcia nauki przedszkolnej i szkolnej, w związku z czym często porusza ten temat w rozmowach), czas wolny, rozrywki (wycieczki, wyjazdy na działkę, na zakupy, stroje, zabawki), życie kulturalne (programy telewizyjne dla dzieci, piosenki i czasopisma dziecięce). Wyodrębnione przez Pisarkową tematy dotyczące usług oraz ideologii nie są poruszane w wypowiedziach dziewczynki z uwagi na jej wiek i zasób słownictwa.

Następny komponent aktu komunikacyjnego to kanał przekazu informacji (słuchowy lub wzrokowy) i związany z nim rodzaj tekstu (mówiony lub pisany). Ze względu na to, że dziewczynka rozpoczyna dopiero opanowywanie pisowni (potrafi zapisać wybrane słowa, głównie nazwy osób i imiona), budowane przez nią teksty są tekstami mówionymi. Ich tworzenie (w przeciwieństwie do tekstów pisanych) daje możliwość wykorzystania parajęzykowych, kinezycznych i proksemicznych¹³ elementów interakcji.

VI. ANALIZA ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA Z ZASTOSOWANIEM KARTY OCENY ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNYCH

Umiejętności badanej dziewczynki zostały poddane ocenie z zastosowaniem „Karty Oceny Zachowań Komunikacyjnych” [Krakowiak, Panasiuk 1992] trzykrotnie: pierwszy raz, kiedy miała trzy lata i pięć miesięcy, drugi raz, kiedy miała trzy lata i dziesięć miesięcy, a trzeci – kiedy miała cztery lata i sześć miesięcy. Wyniki poszczególnych badań prezentowane są w poniższym diagramie¹⁴.

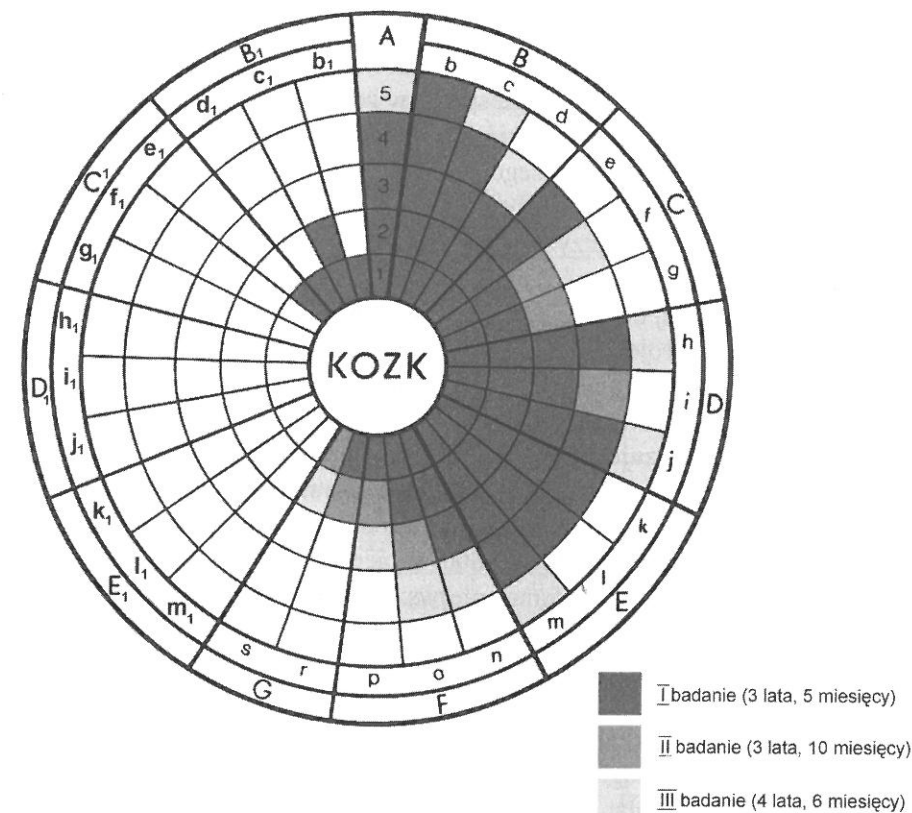
¹³ W obrębie zachowań wchodzących w skład komunikacji niewerbalnej wyróżnia się:

– kod proksemiczny, wyznaczający reguły czasu i przestrzeni w zachowaniach komunikacyjnych (należą tu: dystans, kontakt fizyczny, kontakt wzrokowy, orientacja przestrzenna, postawa i pozycja ciała),

– kod kinezyczny (ruch ciała lub poszczególnych kończyn, np. gesty, wymachy rąk, podskoki z radości, mimika twarzy),

– kod parajęzykowy (paralingwistyczny), który obejmuje sposób mówienia, głównie intonację wypowiedzi i jej czasowe uporządkowanie (należą tu też takie zjawiska głosowe jak śmiech, płacz, okrzyki, pomruki itp.) [Matusewicz 1979; Nęcki 1996].

¹⁴ KOZK ma graficzną postać diagramu kołowego. Jej wypełnienie polega na zakreśleniu pól odpowiednich wycinków koła, oznaczających określone na skali umiejętności dziecka. Obejmują one 30 kategorii zachowań komunikacyjnych: 12 kategorii (od *b* do *m*) reprezentuje zachowania związane z używaniem znaków fonicznych (oralnych) przedjęzykowych i językowych, 12 kategorii (od *b1* do *m1*) dotyczy zachowań gestowo-mimicznych, 6 kategorii (oznaczona literą *A* oraz od *n* do *s*) odnosi się do zachowań, w których może być użyty jeden i drugi sposób przekazu oraz pismo. Każda kategoria obejmuje pięć zadań, uporządkowanych zgodnie z fazowym przebiegiem nabywania umiejętności komunikacyjnych przez dziecko z uszkodzonym narządem słuchu.



Ryc. 4. Wyniki trzech badań przeprowadzonych z wykorzystaniem „Karty Oceny Zachowań Komunikacyjnych”

Już z pierwszego badania wynika, że dziewczynka prezentowała wysoki poziom rozwoju językowego, chętnie dążyła do kontaktów z innymi ludźmi i sama je często inicjowała, wykazywała gotowość do komunikowania się słownego. Potrafiła skupiać uwagę i uważnie słuchać osób mówiących, czasem tylko patrząc na ich twarz i usta, rozumiała sens wielu wypowiedzi kierowanych do niej. To wszystko świadczy o tym, że odkryła związek dźwięków mowy z ich symbolicznym znaczeniem. Wyrażała głosem swe stany emocjonalne i uczucia. Wymawiane przez nią wyrazy składały się z wyraźnie wyodrębnionych sylab. Potrafiła zapamiętać i po wielu dniach powtarzać krótkie teksty, np. zwroty grzecznościowe, fragmenty rymowanek. W rozmowie rozumiała kilkuzdaniowe wypowiedzi związane z sytuacjami codziennymi, potrafiła samodzielnie budować proste zdania pojedyncze i dwuczłonowe połączenia wyrazowe typu: *żółte aparaty*, najczęściej agramatycznie. Chociaż jej wypowiedzi nie zawsze były wówczas zrozumiałe, to pozwalały jej skutecznie komunikować się z najbliższą rodziną.

Osoby obce miały poważne trudności w zrozumieniu intencji dziecka. Dziewczynka już wtedy potrafiła osiągać różne cele wypowiedzi: prosić, przepraszać, żądać, zabraniać, wyrażać sprzeciw lub zgodę.

Porozumiewanie się gestowo-mimiczne badanej dziewczynki odgrywało podobną rolę, jak u małego słyszącego dziecka. Mimowolnie zwracała uwagę na mimikę i gesty innych osób, sama posługiwała się mimiką i gestami naturalnymi. Kod niewerbalny służył dziewczynce do wyrażania swoich stanów wewnętrznych. Znajomość języka można wiązać z aktywnością foniczną. Zasób słownika dziewczynki (w mowie czynnej ok. 200 leksemów, w mowie biernej ok. 500) wystarczał, aby zaspokajała ona swoje podstawowe potrzeby komunikacyjne. Dziewczynka opanowała również umiejętność czytania globalnego kilkunastu wyrazów oraz rozpoznawała większość liter alfabetu.

Drugie badanie wskazuje na postępy w różnych kategoriach zachowań komunikacyjnych. Bardzo duże osiągnięcia dotyczą znajomości języka, głównie przyrostu słownika dziewczynki, który w ciągu pięciu miesięcy wzrósł do ok. 500 leksemów w słowniku czynnym i do ok. 800 w biernym. Pojawiły się zdania pojedyncze rozwinięte, zaobserwowano pierwsze próby zdań złożonych. Mimo licznych błędów dziewczynka świadomie starała się stosować fleksyjne formy wyrazów i reguły składni. Zarejestrowano również pierwsze próby pisania liter według wzoru.

Badanie trzecie wykazało postępy we wszystkich kategoriach komunikacyjnych. Dziewczynka osiągnęła maksymalną liczbę punktów w zakresie dążenia do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi, co oznacza, że często i chętnie nawiązuje kontakty z osobami, również spoza najbliższego otoczenia, potrafi organizować wspólne działania, pomaga innym. W zakresie porozumiewania się fonicznego potrafi wyrazić i nazwać słowami swój stan emocjonalny związany z konkretną aktualną sytuacją oraz zaczyna przekazywać informacje o stanach przeszłych i przewidywalnych. Potrafi również powtórzyć zdania rozwinięte (złożone z co najmniej pięciu wyrazów). Zaczyna rozumieć wypowiedzi na tematy oderwane od sytuacji konkretnych (przy kontroli wzrokowej), wypowiedziane przez osoby obce. Prowadzi długie monologi wewnętrzne, mówi do siebie w celu wyjaśnienia sobie czegoś, udzielenia sobie samej pochwały lub nagany. Swoimi wypowiedziami słownymi potrafi osiągnąć zamierzone cele, np. potrafi skutecznie prosić, przepraszać, wyjaśnić swój zamiar, przekonać; potrafi pytać, odpowiadać, opisywać i opowiadać, stara się dobierać właściwe słowa, odpowiednie do sytuacji i do osoby rozmówcy.

W zakresie znajomości języka rozumie taką liczbę znaków językowych, która umożliwia jej pełne rozumienie wypowiedzi na większość tematów związanych z życiem codziennym. Na poziomie znajomości pisma dziewczynka odróżnia i rozpoznaje kształty wszystkich liter. Potrafi rozpoznać co najmniej kilkanaście

napisów i rozumie ich konkretne znaczenie. Potrafi napisać z pamięci kilka wyrazów (własne imię, imiona bliskich osób itp.). Rozpoczęła naukę czytania według założeń alternatywnej metody nauczania systemu językowego dzieci prelingwalnie ogłuchłych metodą Cieszyńskiej [2000].

Tab. 3. Zestawienie wyników poszczególnych badań z zastosowaniem KOZK

Kategoria zachowań komunikacyjnych	Badanie		
	I	II	III
Dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi	4 (80%)	4 (80%)	5 (100%)
Σ_0 Ogólna ocena umiejętności porozumiewania się	59 (39%)	67 (45%)	77 (51%)
Σ_{fn} Ocena zachowań fonicznych	43 (72%)	46 (77%)	52 (87%)
Σ_{gm} Ocena zachowań gestowo-mimicznych	5 (8%)	5 (8%)	5 (8%)
Znajomość języka (średnia arytmetyczna)	2 (40%)	3,3 (67%)	3,6 (73%)
Znajomość pisma (średnia arytmetyczna)	0,5 (10%)	1 (20%)	2 (40%)
W_p Współczynnik preferencji sposobu porozumiewania się	8,6	9,2	10,4

Podsumowując dane liczbowe zawarte w tab. 3 należy stwierdzić, że już pierwsze zachowania komunikacyjne dziewczynki charakteryzowały się dążeniem do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi (ostatnie badanie – 100%). Ogólna ocena umiejętności porozumiewania się (Σ_0) wzrastała o stałą wartość 6 punktów przy każdym badaniu i osiągnęła obecnie 51% (ocena ta nie jest wysoka ze względu na niewielkie umiejętności dziecka w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej). Ogólny przyrost umiejętności komunikacyjnych wzrósł z 8 do 10 punktów.

W kategorii zachowań fonicznych (Σ_{fn}) dziewczynka uzyskując w pierwszym badaniu wynik 72% poprawiła go aż o 15% w przeciągu jednego roku i jednego miesiąca. Jeżeli umiejętności komunikacyjne dziecka są oceniane w tej kategorii powyżej 60%, to dziecko jest w stanie swobodnie komunikować się z najbliższym otoczeniem na tematy znane z życia codziennego. Przyrost umiejętności w zakresie komunikacji fonicznej (Δ_{fn}) wzrósł z 3 do 6 punktów.

W zakresie komunikacji gestowo-mimicznej (Σ_{gm}) od pierwszego badania utrzymuje się stała liczba punktów. Z porównania trzech badań wynika, że dziewczynka w ogóle nie rozwija tego sposobu komunikowania się. Przyrost w zakresie tej komunikacji (Δ_{gm}) wynosi 0 pkt.

Na zdecydowany wybór przez dziewczynkę fonicznego sposobu porozumiewania się wskazuje bardzo wysoki współczynnik preferencji sposobu porozumiewania

się (W_p), który wzrastał od wartości 8,6 przy pierwszym badaniu, przez 9,2 do 10,4 przy trzecim badaniu.

Oceniając znajomość języka należy podkreślić bardzo szybki jego rozwój: w przeciągu jednego roku i jednego miesiąca nastąpił wynoszący 33% przyrost wiedzy o języku. Wynik ten jest charakterystyczny dla dzieci niesłyszących w wieku szkolnym. Rozpoczęty ponad rok temu rozwój umiejętności czytania i pisania zaczyna przynosić efekty.

Podsumowując analizę wyników KOZK można stwierdzić, że badane dziecko ciągle opanowuje zasady i reguły użycia języka. Opanowanie słownictwa i składni następuje bardzo szybko, a sposób komunikowania się z otoczeniem pozwala umieścić rozwój dziewczynki w okresie swoistej mowy dziecięcej.

VII. ANALIZA ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH MATKI Z ZASTOSOWANIEM „KARTY SAMOOCENY UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKOWANIA SIĘ Z DZIECKIEM Z USZKODZONYM SŁUCHEM”

„Karta Samooceny Umiejętności Komunikowania się z Dzieckiem z Uszkodzonym Słuchem” [Krakowiak 1998] posłużyła do wykazania zależności między wzrostem umiejętności komunikacyjnych badanej dziewczynki a sposobem porozumiewania się z nią rodziców, szczególnie matki.

Metoda ta pozwala ocenić następujące kategorie umiejętności matki:

- I. Częstość kontaktów z dzieckiem.
- II. Akceptacja kontaktów.
- III. Umiejętność rozpoznawania stanów dziecka.
- IV. Umiejętność rozumienia znaków używanych przez dziecko.
- V. Umiejętność rozumienia komunikatów nadawanych przez dziecko.
- VI. Umiejętność koncentrowania uwagi dziecka i wpływania na jego emocje.
- VII. Umiejętność wpływania na zachowania dziecka.
- VIII. Technika i kultura mówienia.
- IX. Umiejętność wspomagania komunikacji.
- X. Skuteczność komunikowania się.

W siedmiu na dziesięć kategorii matka dziewczynki uzyskała maksymalną liczbę punktów, tj. 15; chodzi o kategorie: I, II, III, IV, VI, VII, VIII. W jednej kategorii X uzyskała 14 punktów, natomiast mała liczba punktów w kategorii V wynika stąd, że dziecko nie używa specjalnych środków wspomagających komunikowanie się słowne (fonogesty, alfabet palcowy itp.) oraz specjalnych znaków umownych (język migowy). Dlatego te kategorie nie otrzymały żadnej punktacji. Podobna sytuacja wystąpiła w kategorii IX, gdzie nie oceniano umiejętności matki w posługiwaniu się pozawerbalnymi środkami komunikacji, gdyż nie używa ich.

Kategorie		Umiejętność rozumienia					Umiejętność nadawania				
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Oceny		15*	15*	15*	15*	15	15*	15*	15*	15	15
		14	14	14	14	14	14	14	14	14	14*
		13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
		10	10	10	10	10	10	10	10	10*	10
		9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
		8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		4	4	4	4	4*	4	4	4	4	4
		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Liczba punktów	I	15	15	15	15	4	15	15	15	10	14
Sumy punktów	I			64					69		
Ocena łączna	I					133					

W ogólnej ocenie kategorie I-V otrzymały 64 punkty na 75 możliwych, a kategorie VI-X – 69 punktów na 75 możliwych. Ocena łączna wyniosła 133 punkty na 150 możliwych.

Tak wysokie wyniki świadczą o doskonałym kontakcie matki z córką, o pełnej akceptacji dziecka i wskazują na pozytywną i wspierającą rozwój działalność mamy. Potwierdza to również obserwacja – dziewczynka jest w pełni akceptowana przez rodziców, co pozytywnie stymuluje jej rozwój emocjonalny, umysłowy i poznawczy.

VII. PODSUMOWANIE

Dokonując podsumowania teoretycznych rozważań i wyników badań empirycznych można stwierdzić, że głęboki prelingwalny ubytek słuchu jest barierą możliwą do pokonania, jeśli podejmie się odpowiednie działania w tym kierunku. Dzięki szybkiemu wykryciu wady słuchu (przed ukończeniem przez dziecko pierwszego roku życia), zastosowaniu najlepszych dostępnych protez słuchowych i odpowiedniej metody rehabilitacji, sprzyjającym warunkom zewnętrznym, zapewnionym przez najbliższe otoczenie – możliwy jest rozwój językowy dziecka i rozwój jego umiejętności komunikacyjnych.

Obserwacja dziewczynki oraz szczegółowa analiza przeprowadzona metodą studium przypadku pozwoliły stworzyć dynamiczny opis rozwoju mowy i nabywania sprawności językowych i komunikacyjnych. Dokładne określenie rezultatów dotychczasowego postępowania terapeutycznego konieczne jest dla wyznaczenia kolejnych jego kroków. Rehabilitacja dziewczynki zmierzać będzie w kierunku dalszego rozwoju umiejętności czytania przy zastosowaniu alternatywnej metody nauczania systemu językowego, przeznaczonej dla dzieci prelingwalnie ogłuchłych [Cieszyńska 2000], proponowane w niej bowiem strategie otwierają dziecku pełniejszy dostęp do podsystemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalno-semantycznego i składniowego. Rozwijaniu sprawności językowych i komunikacyjnych dziecka służą ponadto prowadzone równolegle zajęcia tematyczne, np. obecnie został opracowany i rozpoczęty cykl spotkań poświęconych następującym tematom: „Kalendarz – dni, tygodnie, miesiące, pory roku” oraz „Moje drzewo rodzinne” (dzięki temu zagadnieniu możliwe było wprowadzenie pojęć związanych z upływem czasu i przemijaniem, ponadto materiał ten służy kształtowaniu poprawnego użycia zaimków dzierżawczych). Źródłem nowych doświadczeń dla dziewczynki, w związku ze zmieniającą się sytuacją interakcyjną, będzie na pewno rozpoczęcie nauki w przedszkolu.

Bibliografia

- Awdiejew A. [1987]. Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi. Kraków.
 Cieszyńska J. [2000]. Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Kraków.
 Daniluk B. [2000]. Deficyty poznawcze u osoby z postępującym schorzeniem mózgu o etiologii naczyniowej. Neuropsychologiczne studium przypadku. W: A. Borkowska, E. M. Szepietowska (red.). Diagnostyka neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka. Lublin.
 Geppertowa L. [1968]. Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche. Warszawa.
 Grabias S. [1994]. Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego. W: S. Grabias (red.). Głuchota a język. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7. Lublin.
 Grabias S. [1997]. Język w zachowaniach społecznych. Lublin.
 Kania J. T. [1975]. Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy. „Język Polski” 55, 1-2.
 Krajna E., Bryndał M. [1999]. 100-wyrazowy test artykulacyjny. Analiza słuchowa nagrań i próba normalizacji testu. „Audiofonologia” 14, 137-174.
 Krakowiak K., Panasiuk M. [1992]. Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. W: S. Grabias (red.). Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 3. Lublin.
 Krakowiak K. [1998]. Zaburzenia mowy spowodowane uszkodzeniem narządu słuchu. Mps.
 Kurkowski Z. M. [1996]. Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu. Lublin.
 Lówe A. [1999]. Każde dziecko może nauczyć się słuchać i mówić. Poznań.
 Matusiewicz Cz. [1979]. Komunikacja niewerbalna. „Przegląd Psychologiczny” 12, 319-339.
 Mikołajewski R. [1994]. Wprowadzenie do audiometrii impedancyjnej. Warszawa.
 Nęcki Z. [1996]. Komunikacja międzyludzka. Kraków.

- Pisarkowa K. [1978]. Zdania mówione a rola kontekstu. W: T. Skubalanka (red.). Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Wrocław.
 Pliszczyńska-Brennenstuhl M., Kątska E., Kurkowska E. [1991]. Przyczynek do audiometrii impedancyjnej. „Biuletyn Audiofonologii” 3, 63-72.
 Rakowska A. [1992]. Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych. Kraków.
 Ratyńska J., Mueller-Malesińska M., Kochanek K., Skarżyński H. [1999]. Zastosowanie techniki OAE i ABR w badaniach przesiewowych i diagnostyce uszkodzeń słuchu u noworodków i niemowląt. „Audiofonologia” 15, 29-33.
 Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. [1997]. Klasyfikacja zaburzeń słuchu. „Audiofonologia” 10, 49-60.
 Szuman S. [1985]. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane, t. 1. Warszawa.
 Wróbel H. [1991]. O modalności. „Język polski” 71, 260-27.
 Zarębina M. [1965]. Kształtowanie się systemu językowego dziecka. Wrocław.