

Agata Łukaszewicz

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Z badań nad zachowaniami komunikacyjnymi małych dzieci głuchych

Study Concerning Communicative Behaviors Young Deaf Children

Słowa kluczowe: dzieci głuche, zachowania komunikacyjne, edukacja dwujęzyczna, interakcje rówieśnicze.

Key words: deaf children, communication behaviours, bilingual education, peer-interaction.

Streszczenie

Niniejszy artykuł koncentruje się na interakcjach rówieśniczych dzieci głuchych, ze szczególnym uwzględnieniem pojawiających się w trakcie interakcji zachowań komunikacyjnych. Obejmuje rozważania na temat konsekwencji, jakie dla całościowego rozwoju dziecka wynikają z zaburzenia procesu komunikacji, oraz przedstawia cele i założenia dwujęzycznego modelu wychowania. Zawiera również wyniki jednego z ostatnich badań nad interakcjami małych dzieci głuchych w sytuacji pierwszego kontaktu z dziećmi słyszącymi.

Summary

The present article is focused on the peer-interactions of deaf children, with the particular interest in the communication behaviours occurring during such interactions. The consideration is given to the consequences of communication disorders for the child's development and to the aims of the idea of bilingual upbringing. It contains also the last results from the study on first-contact-interaction between deaf and hearing children.

Język odgrywa główną rolę w komunikacji międzyludzkiej, nie jest jednak jedynym jej środkiem. O ogromne znaczenie w przekazywaniu informacji ma kanał pozawerbalny, wspomagający komunikowanie słowne (dodający mu wyrazistości i czytelności) lub występujący jako samodzielny sposób przekazu. Podczas codziennych interakcji najczęściej nie jesteśmy świadomi jego roli. Dopiero przy napotkaniu bariery językowej (np. podczas spotkania z cudzoziemcem lub osobą posługującą się językiem o innej modalności: język migowy a język foniczny) odwołujemy się do takich zachowań komunikacyjnych, jak m.in.: gest, dotyk, ukierunkowanie spojrzenia, mimika, pozycja ciała.

Niniejszy artykuł ma na celu prześledzenie form zachowań komunikacyjnych wykorzystywanych w interakcjach przez małe dzieci głuche wychowywane według modelu dwujęzycznego.

Badania dotyczące interakcji społecznych dzieci głuchych przez wiele lat koncentrowały się przede wszystkim na analizie interakcji dziecka z matką. Następnie, wraz z pojawieniem się idei integracji dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych z dziećmi zdrowymi, wzrosło zainteresowanie interakcjami rówieśniczymi dzieci głuchych i słyszących. Główny temat badań dotyczył preferencji dzieci przy wyborze partnera interakcji [por. Wandell, George 1981 – za: Lloyd 1999; Spencer, Koester, Meadow-Orlans 1994]. Po wprowadzeniu programów interwencyjnych, dostarczających dzieciom słyszącym wiedzy na temat głuchoty zainteresowano się konsekwencjami, jakie dla kontaktów między dziećmi głuchymi i słyszącymi miało uczestnictwo w tym programie [por. Kreimeyer, Antia 1988 – za: Lloyd 1999; Vandell (i in.) 1982 – za: Lloyd 1999; Spencer, Koester, Meadow-Orlans 1994]. W przeprowadzonych wówczas badaniach uczestniczyły dzieci słyszące mające wcześniejsze doświadczenia związane z problematyką głuchoty – czy to w związku z uczestnictwem w programie interwencyjnym, czy z racji przebywania z dziećmi głuchymi w przedszkolu lub w szkole. Niektóre z nich miały nawet ograniczoną znajomość języka migowego. Dzieci głuche biorące udział w badaniach uczone były tzw. metodą totalnej komunikacji, wykorzystującą wszystkie możliwe środki porozumiewania się, także język foniczny [Spencer, Koester, Meadow-Orlans 1994; Rodriguez, Lana 1996].

W badaniach przedstawionych w niniejszym artykule uczestniczyły dzieci słyszące, które nie zetknęły się dotychczas z osobami głuchymi, oraz dzieci głuche wychowywane według modelu dwujęzycznego.

Pytania, na które szukano odpowiedzi dotyczyły zachowania się dzieci w sytuacji pierwszego kontaktu: Czy dzieci głuche dążą do kontaktu z dziećmi słyszącymi? Jakie zachowania komunikacyjne pojawią się przy próbach nawiązywania interakcji przez dzieci wykorzystujące języki o różnych modalnościach?

Ze względu na stosunkowo nową problematykę i niewielką ilość przeprowadzonych dotąd systematycznych badań praca ta ma charakter eksploracyjny.

I. ZNACZENIE WCZESNEGO WPROWADZENIA JĘZYKA MIGOWEGO DLA DALSZEGO JĘZYKOWEGO, EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO ROZWOJU DZIECKA

Kompetencja dziecka w zakresie radzenia sobie w świecie za pomocą języka rozwija się dzięki wczesnym doświadczeniom językowym, ich różnorodności oraz uczestnictwie w interakcjach społecznych. W ramach obcowania społecznego dzieci nie tylko zapoznawane są z faktami, ale również zdobywają wiedzę o sobie i innych oraz poczucie, że są częścią świata [Marschark 1997]. Dlatego funkcja komunikatywna, inaczej nazywana socjalną, lub interpersonalną uważana jest za jedną z najważniejszych funkcji języka [Kurcz 1992].

W toku przyswajania języka, w procesie socjalizacji oraz w interakcji z innymi członkami społeczności rozwija się u dziecka kompetencja językowa – syntaktyczna i semantyczna oraz kompetencja komunikacyjna – pragmatyczna i funkcjonalna [Shugar 1982]. Dziecko opanowuje gramatyczne reguły posługiwania się językiem, rozwijając jednocześnie zdolność dopasowywania swoich wypowiedzi do kontekstu społeczno-sytuacyjnego, w którym powstają.

Szczególnie istotna, z punktu widzenia interakcji rówieśniczych dzieci, jest kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny oraz dostosowany do sytuacji, oczekiwań, jakie ma mówca wobec słuchacza, celów, jakie sobie mówca stawia, oraz społecznych, konwencyjnych reguł użycia języka [Shugar, Smoczyńska 1980].

Na rozwój kompetencji komunikacyjnej ogromny wpływ wywiera środowisko komunikacyjne, w jakim dziecko się rozwija, obejmujące m.in. sposób mówienia do dziecka, korygowanie błędów językowych, poszerzanie wiedzy dziecka [Campbell, Wales 1969].

Odpowiednie zorganizowanie zachowania językowego jest możliwe, gdy obok zdolności rozumienia sytuacji społecznych dzieci mają reprezentację drugiej osoby, obejmującą jej cechy, wiedzę i właściwości, oraz zdają sobie sprawę z podobieństw, różnic i wzajemnych relacji między mówcą a słuchaczem [Shields 1970 – za: Pisarczyk 1996].

Badania dotyczące kompetencji komunikacyjnej dzieci słyszących potwierdzają ich zdolność aktywnego kierowania swym zachowaniem językowym z uwzględnieniem umiejętności i perspektywy innych osób [por. Bokus, Haman 1992; Shatz, Gelman 1973; Vasić 1978]. Garvey i Hogan dowiedli, że już dzieci 4-letnie, a nawet młodsze [por. Bokus 1978] potrafią różnicować słuchaczy wypowiedzi i dostosowywać się do osoby słuchacza.

Jednak aby komunikowanie się było skuteczne, tzn. aby umożliwiała wymianę myśli i uczuć, dziecko musi posługiwać się formą języka zrozumiałą dla osób, z którymi się komunikuje, oraz musi rozumieć język, którym posługują się inni w celu porozumienia się z nim [Hurlock 1985].

To, jaką formą języka dziecko posługiwać się będzie w przyszłości, zależy w ogromnej mierze od społeczności, w której się wychowuje. Jednakże ważne jest również, by sposób komunikacji, z jakim dziecko jest zapoznawane, dopasowany był do jego potrzeb i możliwości. Ponieważ język foniczny nie zapewnia dzieciom głuchym efektywnej komunikacji, tak ważnej w ich całościowym rozwoju, rolę tę w ich przypadku przejmuje język migowy, oparty na kanale wzrokowym. Ze względu na swoje właściwości może on być przyswajany naturalnie, tzn. podświadomie w toku interakcji społecznych.

Najbardziej naturalnie odbywa się to w rodzinach, w których także rodzice są głusi. Ich dziecko jest niemal od urodzenia zanurzone w „kąpieli słownej”, docierają do niego, jak do dziecka słyszącego, bodźce językowe – jednak wizualno-przestrzenne, a nie foniczne. Od początku próbuje ono imitować kształty nadawanych przez matkę znaków, zanim jeszcze dojdzie do momentu potwierdzenia rozumienia znaku [Świdziński, Czajkowska-Kisil 1998].

Jednakże 90% dzieci głuchych przychodzi na świat w rodzinie słyszącej, w której do momentu narodzin dziecka wiedza na temat głuchoty jest często znikoma. Rozwój językowy dziecka głuchego przebiega w tym samym okresie i z zachowaniem tych samych faz rozwojowych, co rozwój językowy dziecka słyszącego. W pierwszych miesiącach życia dzieci głuche głużą (wydają mimowolne dźwięki), nieco później krzyczą, wzywając matkę i próbują gaworzyć, tj. celowo powtarzać wydawane dźwięki, dostrzegając skutki własnej aktywności (wibracje, wrażenia kinestetyczne, reakcje matki) [Krakowiak 1994]. Niepokój rodziców pojawia się dopiero w momencie, w którym powinno dojść do rzeczywistego dialogu fonicznego, a pierwsze słowa nie pojawiają się.

Dla rodziców słyszących głuchota dziecka często oznacza utratę wszelkiej możliwości komunikowania się z nim. Postrzegają swoje głuche dziecko jako nieme, czyli pozbawione zdolności mówienia. Często koncentrują się na zapoznawaniu dziecka z mową dźwiękową, obawiając się, że wczesny dostęp do języka migowego może utrudnić mu lub wręcz uniemożliwić naukę mowy.

Decyzja co do wyboru języka dokonywana przez rodziców determinuje sposób, w jaki głuche dziecko będzie funkcjonowało w rodzinie oraz poza nią [Vaccari, Marschark 1997]. Ponieważ dziecko nie ma możliwości przyswajania sobie języka mówionego naturalnie, niezależnie od tego, jak duży ma do niego dostęp w otoczeniu, musi w jego naukę włożyć wysiłek i świadome zaangażowanie. Odbywa się to poprzez codzienne treningi, powtarzanie słów po nauczycielu, korygowanie błędów, tłumaczenie reguł i zasad [Kurlychek 1997].

W większości przypadków, mimo ciężkiej pracy i usilnych starań rodziców, mowa dźwiękowa jest z trudem przez dziecko rozumiana, rozwój językowy ulega znacznemu opóźnieniu, a zakres komunikacji w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami jest bardzo skromny. Nawet w wieku późnoprzedшкоlnym, gdy dzieci słyszące tworzą już całe zdania, u dzieci głuchych pojawiają się wypo-

wiedzi, które można porównać do jedno- lub dwuwyrzowych zdań produkowanych przez dzieci młodsze.

Słyszający rodzice dziecka głuchego nie przekazują wielu dodatkowych informacji, jakich pod dostatkiem mają dzieci słyszące w trakcie codziennej wymiany komunikacyjnej z dorosłymi, a które już w wieku 2 i 3 lat są ważne dla ich ogólnego rozwoju. Opóźnienia językowe, niepowodzenia i trudności napotymane w codziennej komunikacji mają swoje konsekwencje dla dalszego językowego, emocjonalnego, psychospołecznego i poznawczego rozwoju dziecka oraz rozwoju jego osobowości [Prillwitz 1996].

Rodzice ci nie mają możliwości przekazywania dzieciom reguł zachowania, norm i wartości społecznych. Jak podaje Wisch [1990 – za: Prillwitz 1990], jeśli nie ma efektywnej komunikacji lub jest ona niewystarczająca, dziecięce możliwości rozumienia świata i powiązań w nim występujących pozostają ograniczone i skoncentrowane na *ego*. W konsekwencji dziecko może sztywno trzymać się stereotypowych form zachowania nabytych przez uczenie się.

Brak wspólnego języka umożliwiającego wymianę informacji sprawia, iż nie zostaje nawiązana satysfakcjonująca relacja między rodzicami a dzieckiem. Zaczynają oni unikać dialogu, sięgając po najbardziej podstawowe środki przekazu (przedmioty, zachowania mimiczno-gestowe, a nawet wyraz oczu). Permanentne niepowodzenia towarzyszące próbom porozumiewania się w języku fonicznym skłaniają dzieci głuche do uważania siebie za gorsze od innych. Nie potrafią nazywać, interpretować ani opisywać swych zachowań, potrzeb i stanów emocjonalnych. W konsekwencji coraz częściej pojawiają się problemy, wśród których wymienia się [Gallagher 1999] ogólną niedojrzałość, problemy w koncentracji uwagi, nadaktywność, impulsywność, niską samoocenę, brak pewności siebie, wycofanie społeczne, lękliwość, zaburzenia zachowania. Niektórzy uważają, że trudności w wyeliminowaniu prezentowanych przez dzieci zachowań społecznie nie akceptowanych wynikają z faktu, iż są one jedynym dostępnym i skutecznym sposobem umożliwiającym dzieciom zaspokojenie potrzeb komunikacyjnych [Carr, Durand 1985 – za: Gallagher 1999].

Trudności w komunikacji wpływają także na relacje w grupach rówieśniczych.

Jest wiele dowodów na to, że satysfakcjonujące interakcje: dziecko–dziecko w większej mierze zależą od kompetencji językowej dzieci niż od modalności języka. Jak dowiedziono w badaniach, zarówno dzieci słyszące, jak i dzieci głuche preferują kontakty z dziećmi posiadającymi większą kompetencję językową [Ledeberg 1991 – za: Lloyd 1999; Hadley i Rice 1991 – za: Spencer (i in.) 1994].

Jednocześnie z ujawnianymi w toku interakcji społecznych zdolnościami komunikacyjnymi dzieci wiąże się ściśle status dziecka (lubiane / nie lubiane) w grupie. Dzieci akceptowane społecznie to te, które łatwo nawiązują, utrzymują i odnawiają komunikację [Hazen, Black 1989].

Wczesny dostęp do języka, który można sobie w łatwy sposób przyswoić zarówno w zakresie percepcji, jak i ekspresji [Périer 1996] w ogromnym stopniu warunkuje także dalszy prawidłowy rozwój językowy. Na tej podstawie opiera się idea programu edukacji dwujęzycznej wprowadzonej dla osób słyszących i głuchych. Powszechnie wiadomo, że znajomość pierwszego języka może być przenoszona i ułatwia rozwój języka drugiego. W przypadku dwóch języków fonicznych transfer jest oczywisty, natomiast w przypadku języków o różnych modalnościach (migowego i fonicznego) uważa się [Gregory 1996], że przenoszona jest ogólna kompetencja językowa, nabywana w dzieciństwie, niezależna od modalności języka.

Badania porównawcze między głuchymi dziećmi rodziców słyszących i rodziców głuchych potwierdzają pozytywny wpływ języka migowego na rozwój mowy dźwiękowej. Dzieci rodziców głuchych zdecydowanie lepiej radzą sobie zarówno w języku migowym, jak i w czytaniu oraz pisaniu w języku społecznej większości. Ponadto istnieje wiele dowodów potwierdzających korzyści płynące z edukacji dwujęzycznej, zarówno dla relacji „rodzice–dziecko”, jak i dziecięcych relacji w grupach rówieśniczych [por. Calderon, Greenberg 1993, Marschark 1993 – za: Vaccari, Marschark 1997]. Dzieci głuche wcześnie zapoznane z językiem migowym są lepiej przystosowane, bardziej uspołecznione, charakteryzują się pozytywniejszymi postawami niż te, które nie potrafią się w efektywny sposób komunikować [Lane 1996].

II. WYCHOWANIE WEDŁUG MODELU DWUJĘZycznego

Program edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych opiera się na badaniach i doświadczeniach pochodzących z podobnego modelu wykorzystywanego w edukacji dzieci słyszących pochodzących z mniejszości narodowych [Baker 1997]. Dwujęzyczność w przypadku osoby głuchej oznacza umiejętność posługiwania się językiem migowym społeczności głuchych oraz mówionym i/lub pisanym językiem społeczności słyszących. Z racji niesprawnego analizatora słuchowego dzieci głuche nie są w stanie nabyć dwóch języków jednocześnie, nie może więc wystąpić tu dwujęzyczność równoczesna (symultaniczna) [Luetke-Stahlam 1986 – za: Bryndal 1998]. Te dwa kody językowe – słuchowy i wizualny, nie są dla dziecka głuchego równoważne. Język migowy może być nabywany w sposób naturalny, spontanicznie, podczas gdy języka fonicznego (czy pisma) trzeba dziecko uczyć [Volterra 1990].

Zarówno badacze, jak i dorosłe osoby głuche są zgodni, że głusi, jako populacja mniejszościowa, są zmuszeni do opanowania języka słyszących przynajmniej w stopniu dostatecznym. Umiejętność ta w życiu codziennym jest bowiem niejednokrotnie wyznacznikiem ich pozycji społecznej [Bryndal 1998].

Rodzice głusi zdając sobie sprawę, że ich głuche dziecko musi stać się podmiotem dwujęzycznym, zdolnym do posługiwania się różnymi językami w zależności od sytuacji komunikacyjnych, w jakich się znajdzie, od początku dążą do integracji swojego dziecka także ze światem słyszących.

Z badań Carol Erting prowadzonych na temat interakcji społecznych między głuchym dzieckiem a głuchymi dwujęzycznymi rodzicami (mającymi znajomość języka migowego ASL oraz umiejętność czytania i pisania w języku większości – angielskim) wynika, że rodzice ci spędzają dużo czasu z dziećmi, wykorzystując oba języki. Tworzą „pomost” pomiędzy językiem migowym a językiem większości podczas codziennych interakcji. Używają języka migowego i jednocześnie wskazują odnośne wyrazy w książkach lub układają usta w odpowiedni kształt. Rozpoczynają oni literowanie w języku migowym i pokazywanie dzieciom książek, gdy te mają zaledwie kilka miesięcy [Azar 1998]. Dziecko głuche mające rodziców głuchych jawi się jako podmiot mówiący, istota zdolna do komunikacji i posługiwania się językiem. Dzięki skoordynowanej dwujęzyczności może dotrzeć do swej tożsamości i do kultury każdego z dwóch światów, do których należy [Bouvet 1996].

Edukacja dwujęzyczna rozpoczyna się już w przedszkolu. Jej podstawową zasadą jest możliwość używania języka mniejszości – w przypadku dzieci głuchych języka migowego – tak długo, jak to jest praktycznie możliwe. Tworzy on odpowiednie i kompletne środowisko językowe, w które dzieci mogą się w pełni zaangażować, które mogą zrozumieć i w którym są rozumiane [De Vera, Dharer 1999]. Umożliwia tworzenie abstrakcyjnych pojęć, rozwijanie zdolności poznawczych oraz uczenie się społecznych i komunikacyjnych umiejętności poprzez interakcje z innymi.

Naukę pisanego języka społecznej większości wprowadza się już w okresie przedszkolnym, jednak dopiero po wykształceniu podstaw kompetencji w języku migowym. Mając mocno ustalone podstawy funkcjonowania językowego, które było udziałem dziecka w najwcześniejszym okresie rozwoju, może ono opanować drugi, a nawet trzeci język [Gałkowski 1998].

Jednakże rola przedszkola w rozwoju dziecka nie ogranicza się tylko do rozwijania jego zdolności językowych. Równie istotne jest umożliwienie dziecku budowania pozytywnych relacji z głuchymi i słyszącymi rówieśnikami i dorosłymi, rozwijanie odpowiednich zdolności społecznych oraz niezależnych umiejętności życiowych, prowadzących do pozytywnej samooceny oraz identyfikacji. Dorosli ludzie głusi dostarczają małym dzieciom głuchym ze słyszących rodzin model języka, przekazują odbiór świata słyszących z perspektywy człowieka, który nie słyszy. Pomagają dzieciom ustosunkować się do tego świata i odnaleźć się w nim [Lane 1996].

Dzieci głuche, którym stworzy się możliwość rozwijania kompetencji językowych w obu językach, wkraczają do szkoły gotowe do poradzenia sobie

z programem szkolnym i nawiązania satysfakcjonujących relacji z innymi dziećmi. Język pisany wyposaża je w umiejętności potrzebne do czytania i pisania na tym samym poziomie, co słyszący rówieśnicy. Pomaga także rozwijać większą świadomość i zrozumienie kultury słyszących [CCSD 1999]. Bove [1999] zauważa, że w obecnym okresie, który nazywa „wiekiem informacji”, osoby głuche, jak nigdy wcześniej, mają możliwość uczestniczenia na równi z osobami słyszącymi w przetwarzaniu i wymianie informacji dzięki takim nowoczesnym technikom, jak: fax, internet, e-mail. Stwarzają one osobom głuchym niemal nieograniczone możliwości akademickie i zawodowe. Podstawowym jednak warunkiem jest osiągnięcie płynności w czytaniu i pisaniu.

„Model wzbogacenia” jest programem, który troszczy się nie tylko o dwujęzyczne, ale i dwukulturowe wychowanie dziecka głuchego. Dzięki przebywaniu w środowisku osób głuchych (dorosłych i rówieśników) wykazujących szacunek dla języka i kultury społeczności głuchych dziecko przejmuje kulturowe wartości i zwyczaje oraz wzory zachowań, jakimi ta społeczność dysponuje. Uważa się, że stanowi to podstawowy warunek prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego. Podkreśla się także, iż możliwość identyfikacji z dorosłymi ludźmi głuchymi o bogatym i pozytywnym doświadczeniu ułatwia dzieciom przezwyciężenie trudności w komunikowaniu się, wykształcenie pozytywnego stosunku do siebie samego i wiarę we własne możliwości. T. Gałkowski [1998] podkreśla, że identyfikowanie się z autorytetami ma istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju osobowości dzieci, które doświadczają wielu niepowodzeń przy próbach kontaktowania się z osobami słyszącymi.

Koncepcja dwukulturowości ma również na celu umożliwienie dziecku głuchemu nabycie pozytywnej identyfikacji ze środowiskiem słyszących. Dzięki temu dziecko będzie mogło poznać zarówno kulturę, jak i język środowiska słyszących [Tomaszewski 1999].

Zgodnie z podejściem dwujęzycznym opieką obejmuje się nie tylko głuche dziecko, ale i jego rodzinę. Słyszącym rodzicom dzieci głuchych umożliwia się uzyskanie wiedzy na temat społeczności głuchych i edukacji dwujęzycznej. Dzięki kontaktom z głuchymi osobami dorosłymi mogą oni wyobrazić sobie, jakie będzie ich dziecko w przyszłości, lepiej zrozumieć, czym jest społeczność osób głuchych. Mają również okazję do konfrontacji istniejących w ich świadomości uprzedzeń z rzeczywistością [Bouvet 1996].

III. PROBLEMATYKA BADAŃ ORAZ MODEL METODOLOGICZNY

Celem podjętych badań była obserwacja zachowania dzieci głuchych w wieku przedszkolnym w nowej sytuacji w stosunku do partnera posługującego się językiem opartym na odbiorze słuchowym. Ważne dla badającego było, czy

stworzone warunki zewnętrzne zachęcą dzieci głuche do nawiązania relacji z rówieśnikiem słyszącym. Czy dzieci głuche będą próbowały modyfikować swoje zachowania komunikacyjne ze względu na osobę partnera (dziecko słyszące)? Interesujące wydało się również prześledzenie form komunikacji wykorzystanych w interakcjach.

Przyjęty w niniejszej pracy model metodologiczny polegał na obserwacji spontanicznej aktywności dzieci w sytuacji swobodnej zabawy: dziecko głuche – rówieśnik.

1. Badane osoby, typy diad

Obserwacji poddano 20 dzieci (10 dzieci głuchych i 10 dzieci słyszących) w dwóch grupach wiekowych: 5 i 6 lat. Badania przeprowadzono w diadach, jednorodnych pod względem płci i wieku.

Dzieci głuche uczęszczały do przedszkola przy Instytucie Głuchych im. Ks. J. Falkowskiego w Warszawie, w którym realizowany jest program wychowania dwujęzycznego.

Na taśmie magnetowidowej zarejestrowano zachowania dzieci w nowej dla nich sytuacji. Nowość sytuacji polegała nie tylko na przebywaniu w nowym pomieszczeniu i kontakcie z nieznanym partnerem. Dzieci słyszące po raz pierwszy spotkały się z dzieckiem głuchym, natomiast dzieci głuche po raz pierwszy uczestniczyły w sytuacji, w której miały samodzielnie kontaktować się z nieznanym słyszącym rówieśnikiem.

Nagrania dokonano za pomocą dwóch kamer umieszczonych poza polem widzenia dzieci: a) stacjonarnej, zawieszanej pod sufitem, oraz b) umieszczonej w drugim pomieszczeniu za szybą.

Badania przeprowadzono na terenie Ośrodka Terapeutycznego dla Dzieci i Młodzieży przy Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Podstawowe dane na temat dzieci głuchych zebrane zostały od ich wychowawców przedszkolnych i zawarte są w tab. 1.

Kryterium doboru badanych osób (dzieci głuchych):

- głuchota,
- wiek: 5 i 6 r.ż.,
- co najmniej roczna edukacja w dwujęzycznym przedszkolu,
- dobry ogólny rozwój; brak innych towarzyszących głuchocie zaburzeń.

Kryterium doboru partnerów (dzieci słyszących):

- wiek: 5 i 6 r.ż.,
- dobry ogólny rozwój; brak zaburzeń.

Tab. 1. Dane dotyczące dzieci głuchych

Płeć	Wiek (w latach)	Stopień utraty słuchu	Kolejny rok nauki	Miejsce przebywania dziecka		Rodzice		Znajomość języka migowego u rodziców
				internat	dom	słyszący	głusi	
Chł.	5	100 db	3		✓	✓		dość dobra
Dz.	5	100 db	2		✓	✓		ślaba
Chł.	5	70-90 db	2	✓			✓	bardzo dobra
Chł.	5	90-100 db	2	✓		✓		bardzo słaba
Dz.	5	100 db	1	✓		✓		bardzo słaba
Chł.	6	90-100 db	2	✓		✓		ślaba
Chł.	6	90-100 db	2	✓		✓		ślaba
Dz.	6	90-100 db	2	✓		✓		ślaba
Dz.	6	80-100 db	2		✓	✓		ślaba
Chł.	6	70-80 db	2		✓		opiekun	bardzo dobra

2. Przebieg badania

Przed rozpoczęciem badania dzieci przez kilka minut zapoznawały się z salą, w której miało odbyć się badanie. Następnie przechodziły do pokoi, w których razem ze studentkami i/lub rodzicami oczekiwały na wejście do sali zabawowej.

Tuż przed salą, w której odbywała się obserwacja dzieci, otrzymywały następujące instrukcje:

a) instrukcja dla dziecka słyszącego:

Teraz wejdiesz do tego pokoju, w którym jest dużo zabawek. Będziesz się tam mógł (mogła) pobawić z drugim chłopcem (dziewczynką), który (-a) zaraz przyjdzie. Ten chłopiec (dziewczynka) nie mówi tak jak Ty czy ja. Jest głuchy, więc porozumiewa się trochę inaczej. Twoja mama (opiekunka) wejdzie do pokoju z Tobą i porozmawia z jego (jej) opiekunem (mama).

b) instrukcja dla dziecka głuchego:

Teraz wejdiesz do tego pokoju, w którym jest dużo zabawek. Będziesz się tam mógł (mogła) pobawić z drugim chłopcem (dziewczynką), który (-a) zaraz przyjdzie. Ten chłopiec (dziewczynka) nie zna języka migowego, tak jak Ty. Jest słyszący (-a), więc porozumiewa się trochę inaczej. Twoja mama (opiekunka) wejdzie do pokoju z Tobą i porozmawia z jego (jej) opiekunem (mama).

Po wejściu do sali dzieci były zapoznawane z sobą. Imię dziecka słyszącego tłumaczono dziecku głuchemu za pomocą alfabetu palcowego. Swoje imię dziecko głuche przedstawiało za pomocą alfabetu, a następnie opiekun znający ów alfabet tłumaczył je dziecku słyszącemu.

Do sali, w której prowadzona była obserwacja, wchodził razem z dziećmi opiekunowie ze względu na nowość pomieszczenia, sytuacji oraz partnera. Siadali oni z boku, by dawać dzieciom poczucie bezpieczeństwa, a nie ingerować w ich działania. Gdy dziecko dobrze poczuło się w nowej sytuacji, tzn. bawiło się nie zwracając uwagi na opiekuna, wychodził on z sali.

IV. METODA ANALIZY ZEBRANEGO MATERIAŁU

Do przeprowadzenia analizy sposobu porozumiewania się dzieci między sobą w sytuacji potencjalnej interakcji wykorzystano formy zachowań komunikacyjnych wyróżnione przez A. R. Lederberg i V. S. Everhart [1998], tzn. jakiegokolwiek oralne (mowa dźwiękowa lub wokalizacje) lub wizualne (znaki migowe, gesty, intencjonalny dotyk) zachowania podejmowane w celu zakomunikowania czegoś drugiej osobie [Lederberg, Everhart 1998].

Wyróżnionych zostało pięć typów komunikacji:

- 1) mowa – jakiegokolwiek wyrazy, rozpoznawane jako język mówiony;
- 2) znaki migowe – wszystkie znaki z języka migowego;
- 3) wokalizacje – wszystkie dźwięki używane do intencjonalnej komunikacji;
- 4) gesty – wykorzystywanie głowy, ciała, rąk do komunikacji (wskazywanie było kodowane jako gesty, jeśli nie towarzyszyły im znaki; wskazywanie wplecione w wypowiedzi w języku migowym kodowano jako znaki migowe);
- 5) intencjonalny dotyk – dotyk wykonany w celu zwrócenia uwagi, np. klepanie w ramię;

W ramach analizy zachowań komunikacyjnych dokonano porównań między:

- grupą dzieci pięcioletnich a grupą dzieci sześcioletnich,
- grupą dzieci głuchych a grupą dzieci słyszących,
- grupą pięcioletnich a grupą sześcioletnich dzieci słyszących,
- grupą pięcioletnich a grupą sześcioletnich dzieci głuchych,
- grupą pięcioletnich dzieci głuchych a grupą pięcioletnich dzieci słyszących,
- grupą sześcioletnich dzieci głuchych a grupą sześcioletnich dzieci słyszących.

Analizy zgromadzonego materiału empirycznego, obejmującego ilość i czas trwania zachowań komunikacyjnych, dokonano za pomocą testu T-studenta (porównanie między grupą dzieci pięcioletnich i grupą dzieci sześcioletnich oraz między grupą dzieci głuchych i grupą dzieci słyszących) oraz U. Manna-Whitneya, (w przypadku niehomogenicznych wariancji oraz pozostałych porównań).

V. ANALIZA ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNYCH

Prezentowane przez dzieci zachowania komunikacyjne (ich liczbę i rodzaj) przedstawiono w tab. 1. Diady uporządkowano według kolejności, w jakiej podawane były obserwacji.

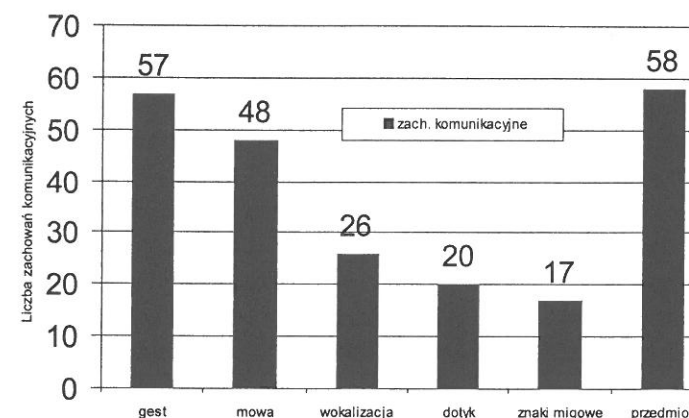
Całkowita liczba zachowań komunikacyjnych wyniosła 226. Wśród nich najczęściej zanotowano kontaktu za pomocą przedmiotu (58 /26%/ wszystkich zachowań komunikacyjnych), gestów (57 /26%/) oraz mowy (48 /21%/). W toku całej obserwacji najmniej dzieci komunikowały się za pomocą znaków z języka migowego (17 /7%/).

Najwięcej zachowań komunikacyjnych pojawiło się w diadzie 9 (Zuza–Magda, 81 /36%/ wszystkich zachowań komunikacyjnych zanotowanych w poszczególnych diadach). W diadzie tej wystąpiły wszystkie (prócz znaków migowych) uwzględnione w analizie formy komunikacji.

Najmniej zachowań komunikacyjnych pojawiło się w diadzie 1 (Darek–Marcin – 6 /3%/). Dwa razy chłopcy kontaktowali się za pomocą przedmiotu i cztery razy chłopiec słyszący zwracał się do chłopca głuchego wykorzystując mowę.

Tab. 2. Zestawienie zachowań komunikacyjnych w poszczególnych diadach

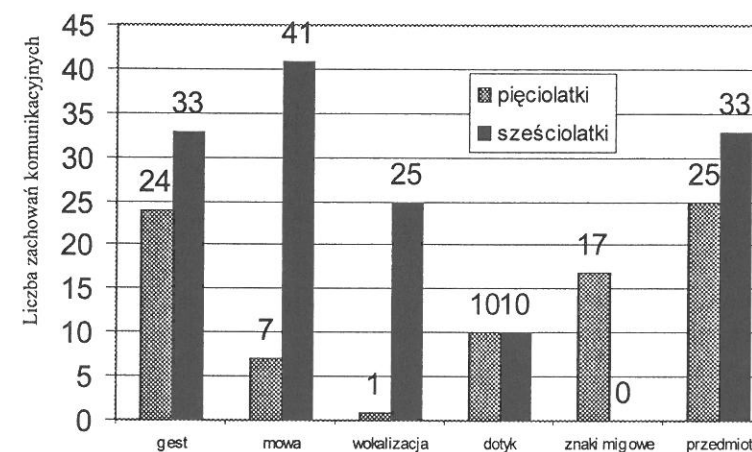
Numer diady	Wiek dzieci w diadzie	Zachowania komunikacyjne							razem	
		gest	mowa	wokalizacje	dotyk	znaki migowe	przedmiot	liczba	%	
		liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	%	
1	5	0	4	0	0	0	2	6	3	
2	5	14	0	1	1	7	2	25	11	
3	5	4	0	0	2	0	6	12	5	
4	5	4	3	0	5	10	9	31	14	
5	5	2	0	0	2	0	6	10	4	
6	6	4	0	0	1	0	7	12	5	
7	6	6	0	1	1	0	3	11	5	
8	6	6	2	3	1	0	8	20	9	
9	6	17	29	19	6	0	10	81	36	
10	6	0	10	2	1	0	5	18	8	
	Razem	57	48	26	20	17	58	226	100	
	%	25	21	11,5	9	7,5	26			



Ryc. 1. Zachowania komunikacyjne

Analizując zachowania komunikacyjne zaobserwowane w diadach złożonych z dzieci pięcioletnich i sześciolatków, zwrócono uwagę na sumy zachowań komunikacyjnych. W diadach złożonych z sześciolatków pojawiło się więcej zachowań komunikacyjnych (142) niż wśród dzieci pięcioletnich (84).

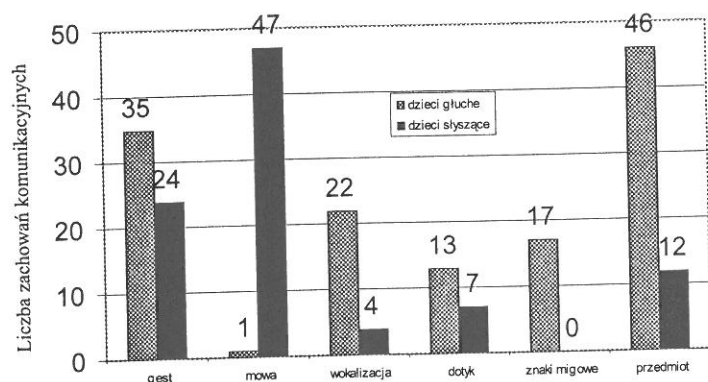
Dzieci pięcioletnie najczęściej kontaktowały się poprzez przedmiot (25 /30%/ wszystkich zachowań komunikacyjnych zaobserwowanych w tej grupie), podczas gdy dla dzieci sześciolatków podstawową formą komunikacji była mowa (41 /29%/). Kontakt poprzez przedmiot u sześciolatków wystąpił 33 razy (23%). Dzieci sześciolatków znacznie częściej niż dzieci pięcioletnie wokalizowały (25 /8%/ – sześciolatków, 1 /1%/ – pięcioletni) oraz kontaktowały się za pomocą gestu (33 /23%/ – sześciolatków, 24 /29%/ – pięcioletni).



Ryc. 2. Zestawienie zachowań komunikacyjnych dla pięcio- i sześciolatków

Porównując grupy dzieci głuchych i dzieci słyszących, zaobserwowano, że dzieci głuche kierowały do dzieci słyszących więcej zachowań komunikacyjnych (134 – dzieci głuche, 94 – dzieci słyszące).

W grupie dzieci głuchych dominującym zachowaniem komunikacyjnym był kontakt za pomocą przedmiotu (46 /34%/ wszystkich zachowań komunikacyjnych zaobserwowanych w tej grupie) oraz gest (35 /26%/). Często pojawiały się także wokalizacje (22 /16%/). W grupie dzieci słyszących najczęściej wykorzystywanym sposobem komunikacji była mowa (47 /50%/) oraz, podobnie jak w grupie dzieci głuchych, gest (24 /25%/) i kontakt za pomocą przedmiotu, który jednak w tej grupie stanowił tylko 13% wszystkich zachowań komunikacyjnych. W odniesieniu do tej ostatniej kategorii (kontakt za pomocą przedmiotu) zanotowano różnicę istotną statystycznie między liczbą zachowań zaobserwowanych w obu grupach ($U = 3,0$).



Ryc. 3. Zestawienie zachowań komunikacyjnych dla dzieci głuchych i słyszących

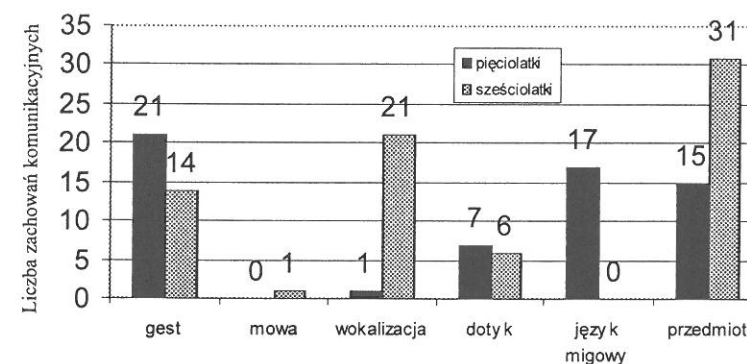
Dokonując porównania pięcio- i sześciolatków głuchych oraz pięcio- i sześciolatków słyszących, zaobserwowano, iż zarówno w przypadku dzieci głuchych, jak i słyszących więcej zachowań komunikacyjnych pojawiło się w grupie sześciolatków. Przy tym różnica ta była znacznie większa w grupie dzieci słyszących (dzieci głuche: pięcioletnie – 61, sześciolatkowie – 73; dzieci słyszące: pięcioletnie – 25, sześciolatkowie – 69).

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic między liczbą zachowań komunikacyjnych kierowanych do rówieśnika w grupie pięcioletników i sześciolatków głuchych, jednak niektóre wyniki są interesujące i warte przedstawienia. Dzieci głuche pięcioletnie najczęściej do komunikacji wykorzystywały gest (21 /34%/ wszystkich zanotowanych w tej grupie zachowań komunikacyjnych) oraz znaki migowe (17 /28%/). W grupie dzieci głuchych sześciolatków ani razu nie zaobserwowano prób porozumienia się za pomocą języka migowego. Najczęściej komunikowano się za pomocą przedmiotu (31 /42,5%/) oraz stosując wokalizację (21 /29%/).

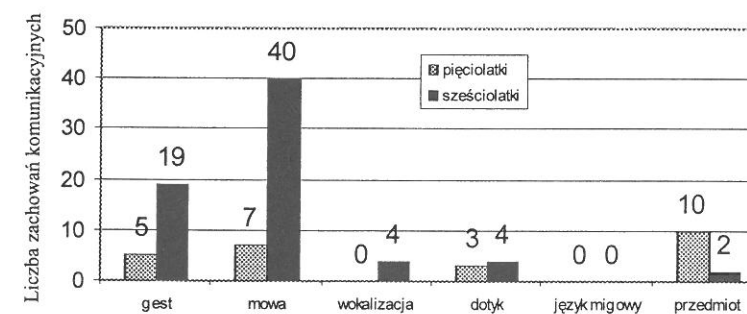
Pięcioletnie dzieci słyszące najczęściej komunikowały się za pomocą przedmiotu (10 /40%/). W grupie dzieci sześciolatków zaobserwowano największą liczbę komunikatów werbalnych (40 /58%/) oraz gestów (19 /27%/).

Porównując grupę sześciolatków dzieci głuchych i słyszących, zaobserwowano istotną statystycznie różnicę w odniesieniu do kategorii „kontakt za pomocą przedmiotu” (dzieci głuche – 31 /42,5%/; dzieci słyszące – 2 /3%/; wartość $U = 3,5$). Pozostałe znaczne różnice odnosiły się do mowy, czyli naturalnego sposobu porozumiewania się osób słyszących (40 – dzieci słyszące) oraz wokalizacji (21 – dzieci głuche, 4 – dzieci słyszące).

W grupie pięcioletnich dzieci głuchych i słyszących nie zanotowano istotnych statystycznie różnic, choć można zauważyć pewne preferencje co do sposobu komunikacji. Pięcioletnie dzieci głuche chętniej komunikowały się za pomocą gestów naturalnych (21 /34%/), znaków migowych (17 /28%/) oraz przedmiotu (15 /25%/). Dzieci pięcioletnie słyszące również najczęściej kontaktowały się za pomocą przedmiotu (10 /40%/).



Ryc. 4. Zestawienie zachowań komunikacyjnych dla pięcio- i sześciolatków dzieci głuchych



Ryc. 5. Zestawienie zachowań komunikacyjnych dla pięcio- i sześciolatków słyszących

VI. Dyskusja oraz interpretacja wyników

Biorąc pod uwagę fakt, iż dzieci słyszące w przedziale wiekowym 3-5 lat inicjują interakcję poprzez wypowiedzi występujące jako autonomiczne zachowania społecznie ukierunkowane (ZSU proste) lub współtworzące skoordynowane werbalno-niewerbalne ZSU (ZSU złożone) [Bokus 1984], oraz zakładając podobny schemat nawiązywania interakcji również u dzieci głuchych (jedynie z użyciem innego języka), należy podkreślić, że dzieci uczestniczące w badaniu były w dosyć trudnej sytuacji. Chcąc nawiązać interakcję z nieznanym rówieśnikiem, musiały wypracować nowy, wspólny sposób komunikacji.

Analiza materiału wykazała, że najczęściej dzieci porozumiewały się za pomocą gestu (26%) oraz przedmiotu (25%). Kontakt za pomocą przedmiotu w grupie dzieci głuchych stanowił 39% wszystkich zachowań komunikacyjnych. Wydaje się, że dzieci głuche w ten sposób okazywały rówieśnikowi sympatię, zainteresowanie, wciągały go do swojego działania.



Fot. 1. Violetta (dziewczynka głucha) podaje hamburgera Jagodzie (kontakt za pomocą przedmiotu)

Znaki migowe wykorzystywane przez dzieci głuche stanowiły tylko 13% wszystkich form komunikacji, które pojawiły się w grupie dzieci głuchych. Starły się one nie wykorzystywać języka migowego do komunikacji, wiedząc, że partner go nie rozumie. Użyły go tylko dwie pięcioletnie dziewczynki (spośród 10 dzieci głuchych). W jednym przypadku były to pojedyncze znaki (w diadzie 4: Iza-Kasia), w drugim wyrażenia (w diadzie 2: Justynka-Zuzia). Justynka, początkowo nie biorąc pod uwagę statusu partnera (osoba słyszająca), prawdopodobnie z braku wcześniejszych kontaktów z rówieśnikiem słyszącym, wykorzystwała znany jej

sposób komunikacji. Gdy ten zawiódł, przeorganizowała swój komunikat, tak by partnerka mogła go zrozumieć i posłużyła się bardziej uniwersalnym sposobem komunikacji, jakim są gesty naturalne. Ważne było również, że Justynki nie zniechęciły trudności w porozumieniu się z dziewczynką słyszącą. Zmieniała swój komunikat tak długo, aż osiągnęła zamierzony cel.

Umiejętność dostosowania sposobu wypowiedzi do osoby partnera i do sytuacji świadczy o postępującym w okresie przedszkolnym rozwoju kompetencji komunikacyjnej, nabywanej w drodze doświadczenia. W odniesieniu do dzieci głuchych poddanych obserwacji uczęszczających do przedszkola przy Instytucie Głuchoniemych im. Ks. J. Falkowskiego w Warszawie można to również wiązać z formą wychowania przedszkolnego – wychowaniem dwukulturowym i dwujęzycznym. W ramach realizacji tego programu dzieci głuche zapoznawane są również ze światem ludzi słyszących.

Wśród gestów naturalnych (stanowiących 26% wszystkich zachowań komunikacyjnych w obu grupach: dzieci głuchych i słyszących) najczęściej pojawiały się wskazywania, kiwanie głową na znak zrozumienia, kręcenie głową na znak odmowy, rozkładanie rąk w geście bezradności, wzruszanie ramionami. Dzieci nawiązywały do najprostszych i pierwszych w rozwoju sposobów porozumiewania się.

Interesująca z punktu widzenia procesu komunikacji była diada 9: Zuza-Magda (dziewczynki sześciolatnie), w której zanotowano najwięcej zachowań komunikacyjnych (36% ogółu zachowań komunikacyjnych). Dziewczynki posłużyły się wszystkimi, oprócz znaków migowych, przewidzianymi sposobami komunikacji. Zuza (sześciolatnia dziewczynka głucha) ani razu nie zastosowała w stosunku Magdy (dziewczynki słyszącej) znaków migowych.

Magda wykorzystywała do komunikacji mowę, jednak wszystkie wypowiedzi kierowane do Zuzy opatrywała także gestami naturalnymi. Wykazała inwencję w podejściu do procesu komunikacji, tworząc, stosownie do potrzeb, własne znaki.

W zachowaniach komunikacyjnych dzieci głuchych pojawiały się także wokalizacje (11%), wykorzystywane, gdy dzieci chciały zwrócić na siebie uwagę partnera lub przywołać go do siebie. Wydaje się to potwierdzać założenie, że większość dzieci głuchych rozumie, co oznacza funkcjonowanie słuchowe. Najwięcej wokalizacji pojawiło się w diadzie 9: Zuza-Magda. Stanowiły one 47% wszystkich zachowań komunikacyjnych dziewczynki głuchej (Zuzy). Być może na taką częstość używania wokalizacji miała wpływ postawa dziewczynki słyszącej, wzmacniająca to zachowanie. Dziewczynka słyszająca (Magda) bardzo szybko zrozumiała intencje Zuzy i reagowała na wokalizacje adekwatnie.

Intencjonalny dotyk zarówno u dzieci głuchych, jak i słyszących nie przekroczył 10% wszystkich zaobserwowanych w tych grupach zachowań komunikacyjnych. Wyrażał się stukaniem partnera w ramię w celu zwrócenia jego uwagi,



Fot. 2. Zuza (dziewczynka głucha) wskazuje na kuchnię (gest naturalny), pokazując Magdzie, skąd wzięła trzymany w ręku przedmiot

rozpoczął wypowiedź dziecka – zaproszenie do zabawy lub wskazanie osoby czy przedmiotu.

Podczas trwania obserwacji zwrócono uwagę, że dzieci głuche prezentowały postawę życzliwości i pozytywnego nastawienia do dzieci słyszących. Kilkakrotnie jednak w obliczu oporu dziecka słyszącego dzieci głuche rezygnowały z wciągania go w działanie (np. diada 6: Krzys–Wojtek, 4: Iza–Kasia). Dzieci głuche, zarówno pięcioletnie jak i sześciolatki, częściej inicjowały interakcje niż dzieci słyszące.

*

Przeprowadzone obserwacje dowiodły, że nieznajome dzieci przedszkolne posługujące się językami o różnych modalnościach są zdolne do nawiązania kontaktu społecznego. Zasluguje na podkreślenie jest fakt, że informacje o statusie partnera (osoba słysząca) przekazane dzieciom głuchym zostały przez nie wykorzystane i spowodowały rezygnację z porozumiewania się za pomocą języka migowego. Już dzieci przedszkolne zdają więc sobie sprawę, że osoby słyszące w większości nie znają języka migowego. Może być to związane zarówno z wcześniejszymi doświadczeniami dzieci, np. w rodzinie, jak też z dwujęzycznym modelem wychowania (dwoje dzieci wychowuje się w rodzinie głuchej, nie miało więc wcześniej takich doświadczeń). Trudno jednak wnioskować o tym, czy dzieci rozumieją, co oznacza funkcjonowanie słuchowe w odniesieniu do osoby słyszącej,

gdyż jedynie w czterech diadach pojawiły się wokalizacje o wyraźnym komunikacyjnym charakterze (u dzieci sześciolatki stanowiły 29% wszystkich zachowań komunikacyjnych).

Istotny z punktu widzenia celowości wprowadzania programu wychowania dwujęzycznego wydaje się fakt, że dzieci głuche nie wycofywały się z kontaktu ze słyszącym rówieśnikiem. Prezentowały postawę życzliwości i pozytywnego nastawienia do partnera i to one, bez kompleksów powodowanych głuchotą, jako pierwsze dążyły do nawiązania relacji.

Podczas przeprowadzania badania zwrócono również uwagę na zachowanie dzieci słyszących. W momencie rozpoczęcia obserwacji większość z nich zachowywała wyraźny dystans i rezerwę w stosunku do partnera. Można przypuszczać, że ostrożność ta wynikała z braku wcześniejszych doświadczeń z osobami głuchymi, a więc również z braku wiedzy na temat sposobu ich funkcjonowania oraz komunikowania się.

Fakt, iż nie wszystkie dzieci prezentowały powyższy wzorzec zachowania, wydaje się związany z cechami osobowościowymi oraz nastawieniem i sposobami reagowania na nową sytuację płynącymi z doświadczeń wyniesionych z domu. Wojtek (słyszący chłopiec sześciolatki), mimo usilnego namawiania do zabawy przez Krzysia (chłopiec głuchy), nie włączył się do wspólnego działania. Jak poinformowała mama po spotkaniu, jest on nieśmiałym chłopcem, który nawet w gronie kolegów przedszkolnych preferuje kontakt z jednym wybranym rówieśnikiem. Michał natomiast (słyszący chłopiec sześciolatki) od początku dążył do nawiązania interakcji z partnerem. Dzięki mamie, która od kilku lat działa w Ruchu „Światło-Życie”, Michał miał kontakt z dorosłymi i dziećmi upośledzonymi umysłowo, uczestnicząc wraz z mamą w spotkaniach grupy. Od wczesnego dzieciństwa rodzina rozwija u niego pozytywne postawy w stosunku do osób w różny sposób odmiennych od osób zdrowych.

Zarówno dzieci słyszące (mimo początkowej rezerwy), jak i głuche dobrze czuły się w nowej sytuacji, o czym świadczy dopytywanie się o termin ponownej wizyty. Wydaje się również, że dla dzieci słyszących było to szczególne doświadczenie. Jedna z dziewczynek słyszących po powrocie do domu kilkakrotnie prosiła o pobawienie się z nią w „niemówienie”.

Bibliografia

- Azar B. (1998). Sign language may help deaf children learn English. „Topics in Language Disorders” 29, 4.
- Baker C. (1997). Deaf children: Educating for bilingualism. „Deafness and Education (JBATOD)” 21/3, 3-10.
- Bokus B. (1978). Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym. „Psychologia Wychowawcza” 4, 397-406.
- Bokus B. (1984). Nawiazywanie interakcji społecznych przez małe dziecko. Warszawa: PAN.
- Bokus B., Haman M. (1992). Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Bouvet D. (1996). Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego. Warszawa: WSiP.
- Bowe F. (1998). Language development in deaf children. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 4, 73-77.
- Bryndal M. (1998). Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących. „Audiofonologia” 12, 83-102.
- Campbell R. N., Wales R. J. (1969). Badania naukowe nad przyswajaniem języka przez dziecko. W: Badania nad rozwojem języka dziecka. Red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa: PWN.
- Canadian Cultural Society of the Deaf (CCSD) (1999). Bilingual/bicultural education for deaf children. Internet.
- De Verra N., Dharer Y. (1999). Bilingual-bicultural education of deaf/hard-of-hearing children. Internet.
- Gańkowski T. (1998). Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Gallagher T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behaviour and emotional problems. „Topics in Language” 19, 2, 1-15.
- Gregory S. (1996). Bilingualism and the education of deaf children. Internet.
- Haze N.L., Black B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. „Child Development” 60, 867-876.
- Hurlock E. B. (1985). Rozwój dziecka. Warszawa: PWN.
- Krakowiak K. (1994). Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem. W: Komunikacja językowa i jej zaburzenia. Cz. 7: Głuchota a język. Lublin: UMCS, PZG.
- Kurcz I. (1992). Język a psychologia. Warszawa: WSiP.
- Kurlychek K. (1997). A first language: Whose choice is it? Critical period and spoken language. Internet.
- Lane H. (1996). Maski dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych. Warszawa: WSiP.
- Lederbreg A. R., Everhart V. S. (1998). Communication between deaf children and their hearing mothers: The role of language, gesture and vocalization. „Journal of Speech, Language and Hearing Research” 41 (August), 887-898.
- Lloyd J. (1999). Interaction between hearing impaired children and their normally hearing peers. „Deafness and Education International” 1 (1).
- Périer O. (1992). Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Warszawa: WSiP.
- Prillwitz S. (1990). The long road towards bilingualism of the deaf in the German-speaking area. W: Sign language research and application. Proceeding of the International Congress on Sign Language Research and Application, March 23-25, 1990 in Hamburg. International Studies on

- Sign Language and Communication of the Deaf. Vol. 13. Ed. S. Prillwitz, T. Völlhaber. Hamburg: Signum Press.
- Prillwitz S. (1996). Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących. Warszawa: WSiP.
- Rodriguez M. S., Lana E. T. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. „American Annals of the Deaf” 141, 3, 245-250.
- Shugar G. W. (1982). Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Warszawa: PAN.
- Shugar G. W., Smoczyńska M. (1980). Badania nad rozwojem języka dziecka. Warszawa: PWN.
- Spencer P., Koester L. S., Meadow-Orlans K. (1994). Communicative interactions of deaf and hearing children in a Day Care Center. „American Annals of the Deaf” 139, 5, 512-518.
- Świdziński M., Czajkowska-Kisil M. (1998). Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy? „Kosmos” 47, 3, 242-250.
- Tomaszewski P. (1999). Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukulturowości w wychowaniu dziecka głuchego. Referat wygłoszony na konferencji pt. „Kształcenie integracyjne i segregacyjne”, Kościelisko, 11-13 III.
- Vaccari C., Marschark M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implication for social-emotional development. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 38, 7, 793-801.
- Vasic V. (1978). Słowna interakcja między starszym a młodszym dzieckiem w rodzinie. „Psychologia Wychowawcza” 2, 116-126.
- Volterra V. (1990). Sign language acquisition and bilingualism. W: Sign language research and application. Proceeding of the International Congress on Sign Language Research and Application, March 23-25 1990 in Hamburg. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Vol. 13. Ed. S. Prillwitz, T. Völlhaber. Hamburg: Signum Press.