

Kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej u osób niesłyszących. Aspekt lingwistyczny, poznawczy i społeczno-emocjonalny

Linguistic, cognitive and socio-emotional skills in the development of communicative competence in the deaf

Anna Świątek

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niesłyszących, Kraków

Streszczenie

Niniejszy artykuł jest próbą teoretycznego ujęcia problemu głuchoty. Ukazano w nim kształtowanie się systemu językowego u dzieci niesłyszących w porównaniu z nabywaniem tych umiejętności przez dzieci w normie rozwojowej. Opisano konsekwencje uszkodzenia słuchu dla rozwoju człowieka w poszczególnych aspektach kompetencji komunikacyjnej (lingwistycznym, poznawczym i społeczno-emocjonalnym).

Słowa kluczowe: kompetencja komunikacyjna, osoby niesłyszące.

Summary

The article is an attempt at providing a theoretical account of the problem of deafness. It presents an analysis of the development of language in deaf children in comparison with the same process in healthy children. The study focused on the effects of hearing impairment on the development of linguistic, cognitive and socio-emotional skills within the domain of communicative competence.

Key words: communicative competence, the deaf.

Głuchota jest zjawiskiem wielowymiarowym, które można opisać z punktu widzenia takich dziedzin wiedzy jak medycyna, logopedia, psychologia, językoznawstwo. W literaturze często spotyka się rozbieżne poglądy specjalistów i uporządkowanie wiedzy w tym zakresie (szczególnie pod kątem psychologicznym i logopedycznym), które mogłyby pomóc w zrozumieniu, czym jest głuchota i jakie niesie ze sobą konsekwencje dla rozwoju człowieka. Ukazanie problemu w perspektywie rozwojowej jest jednocześnie odpowiedzią na pytanie, jak rozwija się i kształtuje kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących.

Logopedzi i psychologowie podkreślają, że budowanie od podstaw, bądź też doskonalenie kompetencji komunikacyjnej nie ogranicza się wyłącznie do języka. Jest to sprawa bardzo istotna, ale już w koncepcji Hymesa (który wprowadził do nauki omawiane pojęcie) kompetencja językowa jest podporządkowana kompetencji komunikacyjnej. Sposób wypowiedzania się podlega gramatycznym regułom języka typowym dla danej kultury, ale możliwość wyrażenia czegokolwiek wymaga ponadto uwzględnienia odpowiedniego kontekstu sytuacyjnego, oraz spełnienia pewnych warunków psychologicznych (motywacja, percepcja sytuacji, jej zrozumienie itp.). Pod pojęciem „kompetencja komunikacyjna”

rozumiem zatem zdolność do osiągania różnych celów związanych z kontaktowaniem się z innymi ludźmi w specyficznych kontekstach społecznych, za pomocą środków językowych i niejęzykowych. Jest to zdolność indywidualna, złożona i rozwijająca się w ciągu całego życia człowieka [Kielar-Turska, Białecka-Pikul 1993]. Jednostkami kompetencji komunikacyjnej są wypowiedzi (akty mowy). Stanowią one pierwszy i podstawowy poziom komunikacji. Kolejnym poziomem kompetencji komunikacyjnej jest wariant mówienia (w ramach tego samego języka istnieją różne odmiany i warianty jego użycia). Najgłębszym poziomem regulacji kompetencji komunikacyjnej jest osobisty styl jednostki, który determinuje sposób realizowania owej kompetencji. Jest on charakterystyczny ze względu na preferencje osobiste jednostki, jej zainteresowania, postawy, cele, a nawet ideały życiowe. Ten poziom kompetencji komunikacyjnej odzwierciedla niepowtarzalność jednostki ludzkiej [Kurcz 1992]. Biorąc pod uwagę różnorodność zaburzeń, każdą z przedstawionych jednostek komunikacyjnych należy zawsze rozumieć w kontekście konkretnej osoby (inny będzie akt mowy u dziecka zdrowego, inaczej będzie wyglądał u dziecka np. z porażeniem mózgowym). W badaniach nad kompetencją komunikacyjną zarysowały się najwyraźniej trzy nurty: lingwistyczny,

poznawczy i społeczno-emocjonalny. Postaram się pokazać jak przebiega rozwój umiejętności w obrębie poszczególnych aspektów u osób niesłyszących.

Głuchota a aspekt lingwistyczny komunikacji

Uszkodzenie słuchu nie prowadzi do utraty zdolności do poznania języka, ani nie jest upośledzeniem umysłu, które zubaża potencjał rozwojowy i intelektualny dziecka. Używanie języka fonicznego w komunikowaniu się jest bardzo silną potrzebą i można mimo utrudnionej sytuacji nauczyć osoby niesłyszącej tej umiejętności. Należy to czynić również wtedy, gdy dziecko poznaje jako pierwszy język migowy i przy jego pomocy osiąga podstawowe cele komunikacyjne. Jest bowiem oczywiste, że znaki migowe pomagają uczyć się umiejętności wymiany znaczeń, a co za tym idzie dziecko ma szansę na poznanie semantycznej warstwy języka. Jest jednak wątpliwe, że tą drogą można opanować morfologię i składnię języka, oraz poznać jego semantykę w stopniu wystarczającym do rozumienia tekstów pisanych i pisanie zgodnie z normą gramatyczną [Krakowiak 1998]. Posługiwanie się wyłącznie językiem migowym lub stosowanie istniejących, niestety nieprzemyślanych połączeń systemu językowo-migowego, nie pozwala dziecku niesłyszącemu na nawiązanie pełnowartościowej komunikacji z osobami mówiącymi w sposób naturalny, a co za tym idzie skazuje go na funkcjonowanie w odizolowanych kręgach ludzi niesłyszących, swoistych gettach; a tego właśnie chcemy uniknąć. Prawdziwym problemem dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu nie jest samo ograniczenie słyszenia dźwięków. Dzięki osiągnięciom współczesnej audiofonologii, medycyny, wczesnej diagnostyce, udaje się ocalić przed zanikiem nawet resztki słuchu, co pomaga dzieciom uczącym się języka w ich wieloletnich zmaganiach. Warto jednak zaznaczyć, że samo słyszenie nie wystarcza, aby skutecznie przyswoić zasady języka. Zbudowanie wszystkich umiejętności językowych nie opiera się wyłącznie na percepcji słuchowej. Odbiór dźwięków mowy to czynność złożona, aktywizująca nie tylko analizator słuchowy, ale cały skomplikowany system funkcji językowych i niejęzykowych mózgu. Nawet osoby słyszące przekonują się o tym łatwo podczas nauki języków obcych, stosując przecież cały szereg środków wspomagających – wizualnych. Każde dziecko, nie tylko niesłyszące, musi nauczyć się odbioru słuchowego wypowiedzi słownej i stoi przed trudnym zadaniem zbudowania sobie wewnętrznej reprezentacji reguł rządzących tą wypowiedzią. Trzeba zatem ćwiczyć zdolność określaną mianem słuchu fonemowego – czyli specyficznie ludzką umiejętność do odróżniania i identyfikowania jednostek fonicznych strumienia mowy [Krakowiak 1995].

Próbując przedstawić jak przebiega nabywanie systemu językowego u dzieci z uszkodzonym słuchem, odwołuję się do norm rozwojowych charakterystycznych dla dzieci zdrowych. Porównując ten proces w takim zestawieniu, chcę ukazać, jak wiele większą pracę musi wykonać dziecko niesłyszące na drodze rozwoju mowy, a mimo włożonego wysiłku nauka tej umiejętności przedłuża się w czasie i jakościowo inaczej wyglądają osiągnięcia dziecka niesłyszącego w tej dziedzinie.

Bezpośrednia obserwacja małych dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem pozwala zauważyć, że w czasie, kiedy u innych dzieci rozpoczynają się poszczególne fazy rozwoju

mowy, one również są gotowe do rozpoczęcia tych samych czynności. W pierwszych miesiącach życia głuź, wydając mimowolne dźwięki, a nieco później krzyczą [Terier 1992 za: Krakowiak 1995]. Próbuje również gaworzyć, choć nie przebiega to już tak samo jak u dzieci słyszących (brak gaworzenia samonaśladowczego). Pod koniec pierwszego roku życia dziecko słyszące operuje 4-5 słowami, a w następnych latach (aż do 6 r.ż.) opanowuje dziennie średnio po 9-10 słów [Clark 1995 za: Kielar-Turska, Białecka-Pikul 2001]. Dzieci uczą się takich wyrazów, jakich używają dorośli. Są to nazwy ludzi, pokarmów, części ciała, ubrań, zwierząt, pojazdów, zabawek. Ponadto dziecko słyszące samo tworzy wiele nowych słów, korzystając z powszechnych sufixów (na tej zasadzie powstaje również wiele neologizmów, których dzieci głuche nie produkują). Realizacja wypowiedzianych słów z punktu widzenia poszczególnych podsystemów języka bywa jeszcze bardzo niedoskonała, ale jeśli dziecko nie ma specyficznych zaburzeń rozwojowych, z biegiem czasu wymowa staje się coraz bardziej poprawna. W rozwoju człowieka wcześniejsze jest jednak rozumienie, które poprzedza produkcję mowy. Dziecko poznaje znaczenia słów, a to stanowi oparcie w poznawaniu abstrakcyjnego systemu gramatycznego. Dowodem na to, że dziecko kieruje się powszechnymi regułami semantyczno-syntaktycznymi jest zjawisko hiperregularyzacji, polegające na konsekwentnym stosowaniu przez dzieci danej reguły bez uwzględnienia wyjątków. Jedną z zasad przedstawionych przez D. I. Slobina dotyczy konieczności koncentrowania się na wskazówkach fleksyjnych. Skoro więc mówimy: „kwiat- kwiatem- kwiatu” to dziecko powie również „pies- piesem- piesu” [Lipowska 2001]. W 2. roku życia wypowiedzi dziecka słyszącego mają formę holofraz (wypowiedzi jednowyrazowych). Ponadto w słowniku znajduje się wiele onomatopei (wyrazów dźwiękonaśladowczych). To naturalne w rozwoju mowy zjawisko jest wykorzystywane w pracy nad systemem językowym dzieci niesłyszących (jeden z elementów metody: „symultaniczno-sekwencyjnej wczesnej nauki czytania” [Cieszyńska 2000]). Z czasem dziecko tworzy zlepki dwuwyrazowe nie stosując przy tym reguł gramatycznych. Są to wypowiedzi zrozumiałe w połączeniu z rozgrywającą się sytuacją. W wypowiedziach tych przeważa funkcja ekspresywna (wyrażenie emocji) i impresywna (wywieranie wpływu na słuchacza). W 3. roku życia dziecko zdrowe ma w swym słowniku już od 1000 do 1500 słów i buduje zdania zgodnie z regułami gramatycznymi. Od zdań prostych do coraz bardziej złożonych.

Dziecko pozbawione od urodzenia możliwości dokładnego słuchowego odbierania dźwięków, ma trudności nie tylko z odróżnianiem, rozpoznawaniem i zapamiętywaniem bodźców akustycznych, ale też nie jest w stanie samoistnie opanować umiejętności operacyjnych, potrzebnych do rozkodowania mowy i dotarcia do znaczeń. Bariera fonologiczna u dzieci głuchych objawia się niemożnością szybkiego odróżniania i rozpoznawania sylab. To z kolei ogranicza dostęp do morfemowej struktury wyrazów i zdań, co w konsekwencji powoduje trudności w kojarzeniu poszczególnych wyrazów, ich form, a następnie trudności w interpretacji znaczenia całych zdań i ich ciągów. Bariera fonologiczna jest zatem przyczyną zahamowania lub opóźnienia naturalnego procesu kształtowania się podsystemu fonologicznego języka, który jest konieczny do werbalnego kodowania znaczeń [Krakowiak 1995]. Oznacza to, że dziecko niesłyszące, na-

wet z pomocą aparatów słuchowych, nie jest w stanie bez oddziaływań terapeutycznych, nabyć umiejętności lingwistycznych w takim samym zakresie i w tym samym czasie co dziecko słyszące. Proces ten będzie się zawsze przedłużał, a w zależności od innych sprawności dziecka warunkujących nabywanie języka, efekty pracy mogą wyglądać różnie u różnych dzieci. W początkowych fazach nauki języka, zjawiska fonetyczne, takie jak asymilacje, uproszczenia grup spółgłoskowych, czy metatezy są widoczne zarówno u dzieci słyszących jak i głuchych. U dzieci niesłyszących nie obserwuje się jednak zjawiska hiperregularyzacji, co odbija się niekorzystnie na rozumieniu znaczeń wyrazów w różnych odmianach. Ponadto mowa dziecka niesłyszącego jest pozbawiona zdrobnień i zgrubień. Dzieci te trudno przyswajają sobie synonimy i nie potrafią odmieniać wyrazów. W zastępstwie bardziej skomplikowanych określeń (dotyczy to głównie opisu czynności) używają podstawowych czasowników typu „być”, „mieć” [Cieszyńska 1992]. Również pod względem fonetycznym mowa dzieci niesłyszących w większości przypadków będzie zawsze niedoskonała, dlatego ćwiczenia artykulacyjne nie są podstawowym celem pracy surdologicznej.

Głuchota a aspekt poznawczy komunikacji

Uznaje się, że do 2. roku życia odrębnie rozwija się myślenie, a odrębnie mowa. Jeśli nawet mowa dziecka jest już zupełnie składna, to myślenie bardzo niedoskonałe. Fakt, że oba te procesy mają później szansę rozwijać się równorzędnie, jest zasługą doskonalących się umiejętności językowych. Język dostarcza wiedzy o świecie, poprzez język można stymulować procesy myślenia, uczenia się, pamięci. Próbując dotrzeć do istoty języka (czy to naturalnego, zdobytego drogą słuchową, czy też realizowanego za pomocą migów) zauważamy, że podstawową jego funkcją jest poznawanie rzeczywistości. To właśnie język ukierunkowuje poznanie, wyznacza sposoby docierania do rzeczy i ich stanów, buduje relacje między zjawiskami świata mentalnego, a więc projektuje rzeczywistość w umyśle człowieka [Krakowiak 1998]. Z teorii rozwojowych wiadomo, że w 2. okresie stadium sensomotorycznego, a więc już między 1., a 4. miesiącem życia, zaczyna rozwijać się koordynacja słuchu ze wzrokiem. Dziecko zdrowe zaczyna odróżniać dźwięki – odwraca głowę w kierunku, z którego dochodzą, kojarzy twarze ludzi z ich głosami [Wadsworth 1998]. Pozbawienie dziecka od najwcześniejszych etapów rozwoju bodźców dźwiękowych, powoduje, że nie rozwija ono schematów sensomotorycznych, będących podstawą rozwoju inteligencji. Ważnym osiągnięciem, które przypada w rozwoju dzieci zdrowych na stadium myślenia przedoperacyjnego jest zdolność reprezentowania, czyli umiejętność używania symboli i znaków, tak bardzo potrzebna również przy nauce czytania. Ciągłe jednak myślenie to cechuje dominacja percepcji nad rozumowaniem, egocentryzm¹, centracja², niezdolność śledzenia przekształceń, czy odwracania operacji. U dzieci zdrowych okres ten trwa między 2. a 7. rokiem życia. Dzieci

niesłyszące pozostają na poziomie takiego rozumowania dużo dłużej. Zaburzenia w rozwoju mowy, które hamują uczenie się pojęć (zwłaszcza abstrakcyjnych), pociągają za sobą dalsze niedoskonałości w procesach myślenia. Dzieci niesłyszące mają kłopoty z klasyfikowaniem, szeregowaniem, porównywaniem, analogią. Utrata słuchu uniemożliwia budowanie wyobrażeń, co zawęża procesy myślenia osób niesłyszących do „tu i teraz”. Badania nad konceptualizacją czasu u niesłyszących pokazują, że dzieci 8., 10., a nawet 14. letnie miały poważne kłopoty z uchwyceniem przemian zachodzących w dłuższym odcinku czasu (np. dorastanie dziecka, zmiany w przyrodzie zachodzące w ciągu całego roku), jak również dziejących się bardzo szybko (przejazd samochodu, spadanie owocu z drzewa) [Cieszyńska 1993]. Trudno dzieciom niesłyszącym określać pory dnia i roku, poruszać się w myślach w obrębie tygodnia, miesiąca i lat. Nie analizują przeszłości, nie snują marzeń. To pokazuje, jak inaczej kształtuje się poczucie tożsamości osób niesłyszących, jak inaczej konstruuje się w ich umysłach reprezentacja otaczającego nas świata, naszej historii, tradycji i całego dziedzictwa kultury. To wszystko ma również ogromne znaczenie dla funkcjonowania pamięci. Przecież każde nowe spostrzeżenie odnoszone jest do już nabytych doświadczeń i integrowane z istniejącym w pamięci systemem wiedzy. W semantyczno-kognitywnej strukturze pojęciowej przechowywane są przetworzone doświadczenia i uporządkowana wiedza o świecie. Powracamy więc nieuchronnie do kodu językowego, który rozstrzyga o tym, jakie rzeczy lub zdarzenia uznamy za ważne i wykorzystamy je w procesie myślenia, gdy nie można już odwołać się do spostrzeganej rzeczywistości. Bardzo ważna umiejętność, której rozkwit przypada u dzieci zdrowych na czas średniego dzieciństwa (4-6 lat) to rozwój dziecięcych teorii umysłu. Dzięki nim dziecko odróżnia przekonania na temat rzeczywistości, od niej samej. To one pomagają dostrzec, że myślenie na jakiś temat może być fałszywe lub prawdziwe, co przekłada się na rozumienie kłamstwa, żartu, metafory. Umiejętność ta może być ćwiczona u dzieci niesłyszących na przykład poprzez wprowadzenie do zajęć, lub zabaw maskotki, lalki, która jest zła, lub zadowolona, czegoś nie wie, lub o czymś myśli. Dziecko uczy się odczytywać jej stany mentalne, często tożsame z własnymi. Zadaniem takiego zabiegu jest również to, że dziecko nigdy nie czuje dyskomfortu, gdy musi zmierzyć się z trudnym dla siebie zadaniem i czegoś nie wie. Problem dziecka pośrednio przejmują wówczas maskotka (jeden z elementów metody: „symultaniczno-sekwencyjnej wczesnej nauki czytania” [Cieszyńska 2001]). Teorie umysłu uwrażliwiają na drugiego człowieka i przygotowują dziecko (zarówno zdrowe jak i niesłyszące) do prawidłowego funkcjonowania w świecie społecznym.

Głuchota a aspekt społeczno-emocjonalny komunikacji

Jeżeli głuchota ma tak istotny wpływ na rozwój mowy i procesów poznawczych to ma również wpływ na emocje

¹ Egocentryzm intelektualny – sposób wyjaśniania przyczynowości, który cechuje brak różnicowania między tym, co zewnętrzne – fizyczne, a tym co wewnętrzne – psychiczne. Wyjaśniając zjawiska dziecko odnosi je do własnej aktywności, zgodnie z modelem własnego działania (np. słońce zachodzi, bo dziecko idzie spać) [Piaget 1966 za: Kielar-Turska 2001].

² Centracja – psychol. skupienie się na jednym aspekcie rzeczywistości, powodujące jego subiektywne wyolbrzymienie, z czym wiążą się deformacje w myśleniu, spostrzeganiu i ocenie [Kopaliński 2003].

i funkcjonowanie społeczne osoby niesłyszącej. Wiedza społeczna jest wiedzą, dzięki której grupy kulturowe lub społeczne dochodzą do porozumienia na drodze umowy. Jej przykładami są reguły, prawa, normy moralne, etyka oraz sam język. Wiedza społeczna nie da się wyprowadzić z działań na przedmiotach. Jest ona konstruowana przez dzieci na podstawie ich interakcji i współdziałania z innymi ludźmi. Rozwój społeczny jest przygotowaniem do przyszłego życia w społeczeństwie, a zmiany występujące w otoczeniu dziecka prowadzą do zmian w jego osobowości [Kowalik 2002]. Uczestniczenie w interakcjach społecznych staje się, począwszy od urodzenia, regularnym i nieuniknionym składnikiem codzienności niemowląt. Głównym partnerem w tych interakcjach jest matka. Dziecko, które już w okresie płodowym najczęściej słyszało jej głos, rejestruje go. W wypowiedziach matki wielką rolę odgrywa melodia. Ona przede wszystkim przyciąga uwagę dziecka, po niej dziecko poznaje nastawienie opiekuna w danej chwili. Już dzieci 4, 5-cio miesięczne reagują płaczem na ton ostry, karcący, a uśmiechają się w odpowiedzi na ton łagodny, pieśczołliwy. Kontakty matki z dzieckiem ("twarzą w twarz") zwykle są połączone z wymianą słowną, określaną jako pseudodiálogo. Przebiega on w myśl wzorca: włączanie- wyłączenie. Obserwujemy to np. w sytuacji karmienia. Gdy dziecko ssie pierś, matka jest spokojna i milcząca, gdy dziecko przerywa matka staje się aktywna (mówi, głaszcze dziecko). Dzięki takiej wymianie, dziecko uczy się najważniejszej cechy formalnej dialogu, która jest obecna w kontaktach społecznych przez całe życie człowieka. Matki dzieci niesłyszących po uzyskaniu diagnozy głuchoty mają w początkowym okresie wielkie trudności z przystosowaniem się do tej sytuacji. Ograniczają swoje wypowiedzi do dziecka (gdy nie poruszają się usta, dziecko nie ćwiczy koncentracji wzroku) i zawężają cały arsenał niewerbalnych środków komunikacji (mimika) [Cieszyńska 2000]. Brak kontaktu słuchowego z otoczeniem powoduje, że dziecko jest stale zaskakiwane. To co ma się za chwilę wydarzyć (pojawienie się osób, lub przedmiotów), nie dociera do dziecka w postaci odgłosów. Gdy matka znajduje się poza zasięgiem wzroku dziecka, na skutek braku kontaktu akustycznego, znajduje się ono często w sytuacji izolacji i osamotnienia. Dziecko słyszające nie musi tego przeżywać, ponieważ wciąż jeszcze czuje obecność matki słysząc jej nawoływania, lub odgłosy krzątania [Prillwitz 1996]. Z upływem czasu, gdy utrzymują się trudności komunikacyjne, wzmacnianie emocjonalnego kontaktu nawet z najbliższymi osobami jest utrudnione. Dziecko zaczyna rozumieć swoje ograniczenia, co wpływa niekorzystnie na jego samoocenę i kształtującą się osobowość. Jest ona, jak można przeczytać u Prillwita [1996] nieskomplikowana. Osoby niesłyszące są mało wrażliwe, rzadziej uświadamiają sobie własne problemy i konflikty, uczucia i emocje okazują w sposób niepohamowany. Nawet jeśli posługują się językiem migowym i dobrze czują się w środowisku głuchych, to żyją przecież w społeczeństwie ludzi słyszących i w tym szer-

szym kontekście społecznym należy widzieć i wspierać ich funkcjonowanie. Wymaga to oczywiście zrozumienia i wysiłku zarówno ze strony ludzi słyszących jak i głuchych. Wzajemna akceptacja i pozytywne nastawienie może rozładować wiele napięć emocjonalnych i społecznych związanych z rozwojem osobowości, lub zapobiec pojawieniu się wielu braków rozwojowych. Wiemy, co się dzieje, jeśli nie rozpocznie się odpowiednio wcześnie specjalnych oddziaływań terapeutycznych, nastawionych przede wszystkim na naukę systemu językowego. Dzieci, które wypowiadały swoje pierwsze słowa dopiero w wieku 6 lat, (w momencie badania były na poziomie klasy 7) nie używają w swoich wypowiedziach wykrzykników, partykuł, zdrobnień, ani zgrubień. Ich zasób przymiotników i przysłówków, które najczęściej służą człowiekowi podczas opisu, charakterystyki i co ważne wartościowania osób i zjawisk był bardzo znikomy. Brak określeń językowych przekładał się również na bardzo wąskie rozumienie, a nawet brak rozumienia sytuacji społecznych [Cieszyńska 1999]. Jeżeli dzieci niesłyszące mają tak ubogi zasób określeń językowych potrzebnych do opisu szerokiej palety uczuć i emocji, które nam towarzyszą (rzadko są to przecież proste podstawowe emocje typu radość, albo smutek) to muszą mieć również kłopoty ze zrozumieniem samych siebie, kształtowaniem własnego „ja”. To z kolei musi przełożyć się na związki z innymi ludźmi, na wzajemne rozumienie, empatię. „Brak rozumienia pojęć wartościujących uniemożliwia zbudowanie hierarchii wartości, kształtowanie norm postępowania, odróżnianie dobra od zła, i co najistotniejsze nie daje możliwości werbalizowania swoich stanów uczuciowych, przekazywania ich drugiemu człowiekowi i rozumienia przekazów partnera” [Cieszyńska 1999].

Podsumowanie

Umiejętności rozwojowe w poszczególnych aspektach kompetencji komunikacyjnej uzupełniają się i wzajemnie się warunkują. Jeżeli jedna ze sfer zostaje zaburzona zachodzi reakcja łańcuchowa i również pozostałe sprawności rozwijają się nieprawidłowo lub z opóźnieniem. Dokonanie powyższej syntezy wiedzy pozwala lepiej zrozumieć, z jakimi problemami zmagają się specjaliści pracujący z dzieckiem niesłyszącym i same osoby niesłyszące dotknięte takim ograniczeniem. Chcę jednak zaznaczyć, że zdiagnozowanie głuchoty nie jest wyrokiem skazującym na te wszystkie zaburzenia. Wczesne rozpoczęcie działań logopedyczno-psychologicznych może z powodzeniem przygotować dziecko niesłyszące do pełnowartościowego uczestniczenia w świecie społecznym.

Bibliografia

- Cieszyńska J. [1992]. Zaburzenia związków paradygmatycznych w nazywaniu i rozumieniu u dzieci głuchych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*. Kraków: WSP.
- Cieszyńska J. [1993]. Konceptualizacja czasu u niesłyszących. „*Logopedia*” 20.
- Cieszyńska J. [1999]. Jak wyrażają w słowach swoje uczucia i emocje dzieci niesłyszące? W: J. Ożdżyński, S. Śniatkowski S., „Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym”. Kraków.
- Cieszyńska J. [2000]. Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska J. [2001]. Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji. Kraków.
- Cieszyńska J. [2001]. Diagnozowanie i opis zachowań językowych dziecka z wadą słuchu. W: S. Grabias S. (red.) Zaburzenia mowy. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 275-279.
- Dobek-Ostrowska B. [1999]. Podstawy komunikowania społecznego. Wrocław.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. [2001]. Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2. Warszawa.
- Kielar-Turska M. [2001]. Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2. Warszawa.
- Kopaliński W. [2003]. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych.
- Krakowiak K. [1995]. Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia” nr 9. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krakowiak K. [1996]. Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. „*Logopedia*” 23.
- Krakowiak K. [1998]. „W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem” seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia” nr 14. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kurcz I. [1992]. *Język a psychologia*. Warszawa.
- Lipowska M. [2001]. Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym. Kraków.
- Matczak A. [2003]. Style poznawcze. W: J. Strelau (red.) *Psychologia – Podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- Prillwitz S. [1996]. *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa.
- Schaffer H. R. [1995]. Przystawianie zasad dialogu. W: A. Brzezińska (red.) *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań.
- Strelau J. [2003]. Temperament. W: J. Strelau (red.) *Psychologia – Podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- Wadsworth B. [1998]. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa.