

Prof. dr hab. Jagoda Cieszyńska

ROZMOWA LOGOPEDY Z MAŁYM NIESŁYSZĄCYM DZIECKIEM - MODEL ZACHOWAŃ DLA RODZICÓW.

Rozmowa warunkuje jakość i głębokość spotkania z drugim człowiekiem. Osobiste więzi międzyludzkie jakie powstają dzięki rozmowom i niejako poprzez rozmowy, są wymiarem etosu życia. Językowy kontakt z drugim człowiekiem jawi się jako sposób obcowania z wartościami, mającymi charakter ponadjednostkowy. Praca surdologopedy nad budowaniem językowego prozumiewania się między niesłyszącym dzieckiem i jego rodzicami pozwala wszystkim uczestnikom tego zdarzenia przekraczać pole własnego istnienia.

Takie ujęcie problemu wynika z ontologicznego pierwszeństwa dyskursu i widzeniu człowieka jako *bytu dialogalnego* (Popielski 1987), pozostającego zawsze w relacji do Kogoś. Te relacje ujawniają się i kształtują w języku. „Język jest więc prawdziwym centrum ludzkiego bytowania” (Gadamer 1979, s.56).

Ricoeur (1989) mówi, że dialog łączy w sobie dwa zdarzenia: mówienia i słuchania. Pełnię porozumienia można osiągnąć jedynie będąc naprzemiennie nadawcą i odbiorcą. Dzięki językowi nie tylko zdobywamy wiedzę o bardzo szeroko pojętej rzeczywistości, ale także mamy możliwość podzielenia się swoim doświadczeniem (równie szeroko rozumianym, obejmującym np. doświadczenie). „Język jest procesem, w którym prywatne doświadczenie staje się publicznym. Język jest uzewnętrznieniem, dzięki któremu doznanie przekracza siebie i staje się ekspresją lub nie, inaczej mówiąc, transformacją psychicznego w noetyczne. Uzewnętrznienie i komunikowalność są jednym i tym samym: są mianowicie niczym innym, jak wniesieniem części naszego doświadczenia w *logos* dyskursu. W tym wniesieniu **samotność życia zostaje więc, na moment, rozjaśniona przez wspólne światło dyskursu**”. (Ricoeur, 1989, s.89).

Użyta przez cytowanego filozofa metafora światła jako porozumienia językowego nadaje poszukiwaniom surdologopedii także wymiar metafizyczny. Brak komunikacji burzy możliwość spotkania. Dla relacji dziecko - rodzice porozumiewanie się to jednak coś więcej niż spotkanie. Dziecko w rozmowie z rodzicami potwierdza swoje istnienie w świecie. Matka w aktach komunikacji z dzieckiem buduje swoje macierzyństwo,

ojciec odnajduje swoje ojcostwo. Wagę tego doświadczenia sformułował ks. J. Tischner następująco: *wiem, że mnie rozumiesz, więc jesteście*.

Celem zajęć, prowadzonych z małym dzieckiem niesłyszącym, jest nauczenie wzajemnej, skutecznej komunikacji w rodzinie. Innymi słowy budowanie **po - rozumienia się** językowego. Celem ostatecznym zaś umożliwienie dzieciom niesłyszącym **komunikowania się i kształcenia**. Wiedza, którą ma osiągnąć dziecko nie stanowi jednak celu samego w sobie, tak ujmował to zagadnienie już św. Tomasz z Akwinu, otwiera ona jedynie drogę do prowadzenia dyskursu.

Rozmowa jawi się więc **jako cel** podejmowanych działań a nie tylko jako metoda postępowania logopedycznego. Na takie widzenie problemu wpłynęły również obserwacje sposobów porozumiewania się rodziców słyszących z niesłyszącymi dziećmi – uczniami szkoły specjalnej¹. Mimo, iż dzieci przebywając w internacie bardzo szybko uczą się migowego sposobu komunikacji i wykorzystują go do porozumiewania się z rówieśnikami i wychowawcami, żadna z matek nie wyraziła chęci uczenia się znaków migowych. Rodzice zdumiewająco łatwo godzili się z faktem, iż dziecko uczy się kodu, którego oni nie będą mogli odszyfrować. Kiedy małe dziecko niesłyszące opanuje znaki migowe przejawia naturalną chęć komunikacji nie tylko z nauczycielami, ale także i przede wszystkim właśnie z domownikami. Obserwowałam dramatyczne, bezskuteczne próby komunikowania się za pomocą znaków migowych podejmowane przez dzieci. Fakt, że rodzice nie rozumieli gestowych wypowiedzi dziecka prowadził do zaniechania prób porozumiewania się, także później w języku werbalnym, którego dzieci uczyły się w szkole.

Świadomość bycia rozumianym jest niezwykle ważna dla każdej wspólnoty. Stan braku porozumienia jest głęboko frustrujący zarówno dla matki jak i dla dziecka. Dzieci reagują na sytuację braku komunikacji atakami agresji, czasem zachowaniami pasywnymi. Oba rodzaje tych zachowań są czynnikami hamującymi rozwój kontaktów społecznych (a więc rozwój języka) i rozwój poznawczy.

Dla matki fakt, że nie rozumie dziecka i sama nie jest przez nie rozumiana, wpływa w zasadniczym stopniu na identyfikację ze swoją rolą pełnioną w rodzinie i społeczeństwie. Bycie matką pociąga bowiem za sobą konieczność wychowywania dziecka. Proces ten przebiega w naszym społeczeństwie przede wszystkim w oparciu o język. Drogą werbalną przekazywane są zasady i reguły nawiązywania i kontynuowania

¹ Od 1979 roku prowadzę obserwacje sposobów komunikowania się rodziców z dziećmi w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących w Krakowie.

interakcji. Poprzez wypowiedzi językowe wypowiedane są sądy wartościujące, odgrywające zasadniczą rolę w procesie wychowawczym. Matka dziecka niesłyszącego, które nie rozumie przekazów językowych, czuje się bezradna kiedy staje przed koniecznością przekazania dziecku najprostszych reguł opartych na zwyczaju społecznym. Szczególnie boleśnie odczuwają matki swój brak kompetencji w porozumiewaniu się z własnym dzieckiem w czasie wizyt u lekarza, w miejscach publicznych (w sklepie, autobusie, w kościele). Uwagi kierowane wówczas pod adresem matek są piętnujące i wyzwalają najczęściej wycofywanie się i budowanie fałszywego obrazu własnej i dziecka niepełnosprawności.

Sądzę, iż ważne jest aby pokazać rodzinie psychologiczną i socjologiczną konieczność opanowania języka większości, nie wykluczając jednak², na początku drogi, możliwości niewerbalnej komunikacji, w szczególności dotyczącej emocji, uczuć, przekazywania reguł społecznych.

Wydaje się niezbędne z punktu widzenia praktyki surdologopedycznej uwzględnienie obok kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej także *kompetencji niewerbalnej*. Teoretycy i praktycy (Krakowiak 1992, 1994, 1995, 1996, Loewe 1990, Prillwitz 1996, Uden van 1999) wskazują, jak istotne jest wzbudzenie u dziecka niesłyszącego motywacji do językowego porozumiewania się z otoczeniem. Nie może ona powstać, jeśli paralingwistyczne „wypowiedzi” dziecka nie są odbierane przez dorosłych. Kompetencja niewerbalna pozwala wykorzystać gesty, mimikę, język ciała do przekazania informacji, w sytuacji braku możliwości przekazania ich drogą językową. W takiej sytuacji znajduje się małe dziecko niesłyszące, człowiek dorosły w obcym kraju (przy założeniu nieznajomości języka rozmówcy), czy wreszcie ludzie w najprostszych sytuacjach dnia codziennego np. usiłujący przekazać sobie informację zza szyby autobusu.

Dopiero wówczas, gdy chcemy coś powiedzieć szukamy środka do wyrażenia intencji. Małe dziecko niesłyszące, nie znając kodu językowego, wykorzystuje najpierw znane sobie środki paralingwistyczne. Im większa jego kompetencja w tym względzie, tym szybciej odkrywa przyjemność porozumiewania się. Aby wyzwolić i utrwalić w dziecku motywacje do prowadzenia rozmowy z rodzicami konieczne jest pełnienie naprzemiennych ról, w akcie prozumiewania się. Dziecko musi być nie tylko odbiorcą

² Por. poglądy Schmid-Giovannini, która wyklucza w swojej metodzie jakiegokolwiek próby porozumiewania się pozawerbalnego.

przekazów, ale przede wszystkim nadawcą. Musi wiedzieć, że jego komunikaty są odczytywane przez domowników.

Interakcja między logopedą i dzieckiem, ma służyć matce jako wzór do nawiązania skutecznych kontaktów ze swoim niesłyszącym dzieckiem. Ma pozbawić ją poczucia skrępowania gdy wyrazistą mimiką i specyficznym sposobem mówienia przyciąga spojrzenia obcych ludzi. Logopeda odgrywa *etiudy* na istotne dla dziecka tematy (np. *jest – nie ma, dobre – niedobre, boli, boję się* itp.)

Przekazywanie informacji przez logopedę powinno:

- spełniać potrzeby dziecka;
- uwzględniać jego potencjał intelektualny, cechy osobowości i indywidualne warunki życia;
- uwzględniać możliwości odbioru;
- być nastawionym na odbiór;
- pozwalać dziecku budować **odpowiedzi**, także niewerbalne;
- zawierać elementy językowe;
- dostarczać reguł;
- być jednoznacznym i stałym.

Po odebraniu informacji przekazywanych przez dziecko logopeda musi:

- reagować natychmiast;
- przejawiać radość;
- pozwolić wpływać na swoje zachowania poprzez dziecięcy przekaz **językowy**.

Z analizy procesu przekazywania i odbioru informacji wynika, jak istotne jest kontrolowanie wszystkich elementów interakcji. „Dziecko niesłyszące uczy się czynności rozumienia nie tylko przez słuchanie, ale również przez mówienie, a mówienia uczy się dzięki temu, że odbiera i rozumie wypowiedzi innych osób” (Krakowiak, 1994, s.137).

Otrzymanie przez niemowlę aparatów słuchowych nie warunkuje niezakłóconego procesu nabywania systemu językowego. Przede wszystkim domownicy muszą się nauczyć pewnego **szczególnego** sposobu językowej komunikacji z dzieckiem. Jej podstawowym założeniem jest świadome dostarczanie zwiększonej ilości zaprogramowanych informacji językowych. Innymi słowy, strategia oddziaływań logopedycznych musi być tak skonstruowana aby pomóc dziecku dotrzeć do struktury fonemowej języka i przekazać reguły morfologiczne, morfonologiczne i składniowe. Dzieje się to poprzez specyficzny sposób budowania wypowiedzi. W sytuacji

odmiennego spostrzegania nie można utrzymać tezy o tożsamości rozwoju niemowląt słyszących i niesłyszących. Stąd konieczność konstruowania specjalnych strategii stymulujących rozwój języka.

Rozmowa logopedy z dzieckiem posiada następujące cechy;

- wymowa jest: **głośniejsza, wolniejsza, bardziej wyrazista, śpiewna (modulowana), z nasilonym akcentem i charakterystycznym wzniesieniem głosu przy końcu emisji,**
- wypowiedzi są **krótkie, dłuższe frazy oddzielone od siebie;**
- nowe wyrazy i zwroty są **kilkakrotnie powtarzane,**
- wypowiedzi budowane są tak, by pojawiały się w nich **ćwiczone na danym etapie struktury gramatyczne,**
- w każdej możliwej sytuacji wypowiedane są **pytania** a przy braku reakcji ze strony dziecka także budowane **odpowiedzi,**
- od pierwszego roku życia rozpoczyna się **nauka czytania** samogłosek, sylab oraz globalnie rzeczowników i czasowników, fundujących pojawienie się pierwszych zdań.

Sposób mówienia podczas prowadzenia zabawy z niesłyszącym niemowlęciem prezentują logopedzi w domu rodzinnym dziecka. Niesie to za sobą pewne poważne konsekwencje wkraczania w intymność rodziny i wchodzenia w głębokie osobowe kontakty z wszystkimi domownikami. Należy pamiętać o bardzo trudnej psychologicznie sytuacji matki. Jej pozycja zostaje silnie zagrożona. Czuje się ona tak jakby zdawała egzamin ze swojego macierzyństwa. Niepokoi się o ocenę ze strony męża i profesjonalisty. Stąd istotne jest, by logopeda nie przekazywał matce informacji, jak ma mówić do dziecka, ale przeprowadzał ćwiczenia. Obserwując je domownicy będą mogli uczyć nie mając poczucia, iż są nauczani. Wówczas stopniowo będzie przekraczana bariera nieufności zbudowana przez matkę (*ktoś obcy chce mi zabrać moje dziecko*) i surdologopedę (*ona 'matka' nie będzie umiała pracować z dzieckiem*). Moje doświadczenia w kontaktach z matkami dzieci niesłyszących wskazują, że najlepszym przekazem, jak mówić do dziecka, jest **nawiązywanie przez samego logopedę skutecznej komunikacji z dzieckiem**. Uważam, że realne jest odwzorowanie podczas ćwiczeń, fundamentalnego w procesie nabywania kompetencji językowych układu, matka - niemowlę w diadzie; logopeda - dziecko.

Z doświadczeń krakowskich Fakultatywnych Studiów Logopedycznych³ wynika, iż można stworzyć korzystne warunki do pracy w środowisku domowym, z niesłyszącymi niemowlętami. Od kilku lat praktyki logopedyczne, których jestem opiekunem wyglądają tak, że studenci prowadzą przez cały rok akademicki zajęcia w domach rodzinnych dzieci. Wówczas matki nie czują się w szczególny sposób *pouczane*. Widzą to raczej jako pomoc w specyficznej sytuacji w jakiej się znalazły. Wierząc w kompetencje profesjonalisty, uczą się przez naśladowanie działań, sposobów postępowania z dzieckiem. Mają poczucie, że się im pomaga a nie uczy.

Prowadzenie zajęć logopedycznych z dzieckiem w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym wymaga wiedzy na temat rozwoju wszystkich funkcji poznawczych oraz znajomości etapów kształtowania się mowy u dzieci słyszących. Wzajemne przenikanie się procesów rozwojowych implikuje rodzaj podejmowanych przez surdologopedę działań.

U dziecka niesłyszącego trzeba budować zarówno system językowy i reguły jego użycia. Kształtować taki obraz świata jaki język narzuca. Wydaje się więc, że powinno się programować kompetencję językową i komunikacyjną. Glottodydaktyka utwierdza nas w przekonaniu, że system językowy i system komunikacyjny można zminimalizować, ustalając hierarchię kategorii językowych. Należałoby określić podstawowy zasób leksykalny oraz ustalić niezbędne do budowania poprawnych zdań minimum gramatyczne. Konieczne jest sformułowanie reguł komunikacyjnych i ustalenie związanego z nimi inwentarza sytuacyjnych środków językowych.

Zgoda na programowanie języka dla potrzeb surdologopedii wyłania kolejny problem: *czy zaczynać proces dydaktyczny od budowania systemu językowego po to, by dojść do konkretnych użyć języka, czy też uczyć realnie istniejących wypowiedzi stosowanych przez członków danej społeczności ?*

Stanowisko pierwsze – **od systemu językowego do jego użycia** – prezentują kognitywne teorie nauczania. Wyrosły one na wprowadzonym do teorii języka przez Chomsky'ego przeświadczeniu, że człowiek ma zakodowane w umyśle uniwersalne reguły gramatyczne, a proces dydaktyczny reguły te konkretyzuje.

Stanowisko drugie – **od używanych przez grupę społeczną wypowiedzi do systemu językowego** – zawiera się w audioligwalnych teoriach nauczania języków. Są one oparte na założeniach behawioryzmu i socjolingwistycznych koncepcji opisu

³ Kierownikiem Fakultatywnych Studiów Logopedycznych w AP jest dr Maria Rachwałowa.

języka. Obydwa stanowiska muszą wobec niesłyszących operować pojęciem minimalizacji systemu.

Teorie kognitywne dążą do zbudowania w umyśle dziecka systemu językowego a więc budują kompetencję językową. Minimalizacja dotyczy zasobu znaków językowych, funkcjonujących na różnych poziomach organizacji języka, i zbioru reguł gramatycznych organizujących te znaki.

Teorie audioligwalne postulują sytuacyjne opanowanie języka, uwzględniają istnienie **systemu aktów komunikacyjnych** – akceptowanych społecznie zachowań językowych w różnych sytuacjach jakie stwarza życie. Minimalizacja dotyczy ustalenia hierarchii społecznych sytuacji komunikacyjnych i wybór niezbędnych w życiu społecznym. Reguły komunikacyjne wynikają z socjalizacji jednostek, są nabyte, kształtują się wraz z uzyskiwaniem życiowych doświadczeń.

Wydaje się, iż dla skutecznych oddziaływań surdologopedycznych należy zminimalizować zasób leksykalny, ustalić niezbędne do budowania poprawnych zdań minimum gramatyczne i odkryć podstawowe reguły komunikacyjne. W programowaniu systemu komunikacyjnego dla celów surdologopedycznych uzasadnione wydaje się takie postępowanie:

1. ustalić minimalny i podstawowy zasób leksykalny.
2. zminimalizować gramatykę: opisać składnię czasowników, wykryć relacje składniowe, przyporządkować zawarte w minimum leksykalnym wyrazy imienne odpowiadającym im czasownikom, ująć fleksję imienną w powiązaniu ze składnią.
3. powiązać ustalony zasób reguł gramatycznych z regułami komunikacyjnymi.

Minimum leksykalne ma dać możliwość dokonania opisu świata istniejącego wokół dziecka. Wybór wyrazów powinien uwzględniać kryterium sytuacyjne, frekwencyjne i znaczeniowe. Ilościowe badania wskazują na istnienie minimalnego zasobu leksykalnego, liczącego około 800 jednostek, podstawowego zasobu niezbędnego, 2700 jednostek i podstawowego zasobu rozbudowanego, 5000 jednostek.

W podstawowym zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny, opracowanym przez zespół Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS 47% charakteryzuje człowieka jako jednostkę, 40% dotyczy człowieka wśród innych ludzi, 11% przypada na zjawiska natury i 0,7% ujmuje zjawiska transcendentne.

Podstawowe reguły komunikacyjne mogą zostać wyłonione z potocznych powtarzających się rozmów. Tu jednak ważna uwaga, rozmów prowadzonych z dzieckiem tzn. uwzględniających dziecięce odpowiedzi językowe, choćby w początkowej fazie były one jedynie szczątkowe.

Programowanie kompetencji komunikacyjnej dla niesłyszących musi odwołać się do pojęcia sprawności komunikacyjnej. Stąd konieczność opracowania strategii ćwiczeń poszczególnych sprawności, w takiej oto kolejności:

- sprawności pragmatycznej
- sprawności systemowej
- sprawności sytuacyjnej
- sprawności społecznej

Minimalizacja systemu komunikacyjnego ma ułatwić i przyspieszyć jego opanowanie. Programowanie wymaga wówczas takiego spojrzenia na pełny system komunikacyjny, które pozwoliłoby ustalić niezbędne dla życia społecznego sytuacje językowe, dobrać stosowny do tych sytuacji inwentarz językowych środków i dokonać ich hierarchizacji.

Budowanie systemu językowego dokonuje się podczas nieustannego stymulowania funkcji poznawczych dziecka (podczas specjalnie przygotowanych ćwiczeń) oraz w zabawie, uwzględniającej wzajemne korelacje obydwóch umiejętności. Analizując rozwój języka i zabawy dziecka, od czwartego do trzydziestego miesiąca życia, można wyróżnić osiem etapów, które są odtwarzane przez logopedę. Budując w taki sposób język chodzi o osiągnięcie przez dziecko niesłyszące kolejnych stadiów rozwoju mowy, bez względu na wiek. Wiedza na temat narastania i ewolucji umiejętności językowych i zabawowych, pozwoli uniknąć częstego błędu omijania niektórych etapów. Zgodnie z koncepcjami językoznawczymi (Jakobson) i psychologicznymi (Wygotski, Szuman) dopiero opanowanie stadium prymarnego implikuje pojawienie się sekundarnego. Przynajmniej więc przeze mnie cezurą wiekową jest jedynie orientacyjna, podkreślam odnosi się do rozwoju zabawy i mowy dziecka słyszącego.

W pierwszym etapie (ok. 4. miesiąca życia) dziecko ćwiczy schematy sensoryczno-motoryczne, zdolne jest ono wówczas do wykonywania jednego rodzaju ruchów dłoni i wokalizowaniu pojedynczych dźwięków. Umiejętności te są doskonalone poprzez nieustanne powtarzanie. Działania logopedy polegają na melodyjnym wypowiedaniu samogłosek o różnej głośności i długości trwania oraz wprowadzaniu zabawek w ruch wirowy.

Manipulowaniu przedmiotami w drugim etapie (ok. 6. miesiąca życia) odpowiada „manipulowanie” głoskami. Powtarzanie sekwencji ruchów znajduje odbicie w budowaniu łańcuchów sylabowych. Każda z tych czynności pozwala dziecku na dokonanie nowych odkryć związanych z analizatorem słuchu. Logopeda naśladuje gaworzenie dziecka, lub jeśli go brak, imituje dziecięce gaworzenie samonaśladowcze. Wypowiada łańcuchy sylab o zmiennej intonacji i natężeniu. Jednocześnie dostarcza dziecku bodźców słuchowych, wykorzystując do tego celu zabawki.

Trzeci etap (ok. 8. miesiąca życia) osiąga dziecko wówczas, gdy jest zdolne do zachowań skierowanych na osiągnięcie zamierzonego celu. Postępującej sprawności palców towarzyszy wzrastająca precyzja ruchów języka i warg. Umiejętności naśladowania ruchów osób dorosłych odpowiada możliwość naśladowania intonacji przekazów językowych, płynących z otoczenia. Wówczas ważna jest mimika, podkreślająca wypowiedzi logopedy. Istotne jest wprowadzenie gestu wskazywania palcem, rozumiane jako quasi werbalny zaimek *to*, gestu oznaczającego brak czegoś (*nie ma*) oraz gestów ilustrujących wypowiedź *daj* i *pa pa*. Onomatopejom towarzyszyć powinny zabawki (pluszowe zwierzątka, instrumenty) lub ruchy dłoni i całego ciała, będące swoistą ilustracją bodźców dźwiękowych.

Kiedy w czwartym etapie (ok. 10. miesiąca życia), na skutek rozumienia wielu słów, zabawy staną się z jednej strony zależne od mowy (*gdzie oko ? , gdzie nosek ? jak robi piesek ?*), a z drugiej oparte na powielaniu zachowań dorosłych, dziecko zacznie naśladować także wypowiedzi logopedy i domowników. Oprócz nowych zabaw (np. oglądanie książeczki) pojawią się pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych. Logopeda programuje język, wybierając słowa prymarnie nazywające; osoby, zabawki i czynności przez nie wykonywane, zajmujące centralne pozycje w systemie leksykalnym.

Osiągnięciem piątego etapu (ok. 12. miesiąca życia) jest świadome korzystanie z narzędzi (przedmiotów codziennego użytku i **słów**). Język będzie mógł być świadomie wykorzystywanym środkiem komunikacji. Aktywność poszukiwawcza w działaniach z przedmiotami, eksploracja przestrzeni, są widoczne także w budowaniu wypowiedzi, które – choć są jednoczłonowe - mają znaczenie wypowiedzi wieloczłonowych (wołanie *mama* - oznacza `przyjdź do mnie`). Logopeda programuje system gramatyczny, np. używając czasowników w liczbie pojedynczej, w osobie trzeciej, nazywając czynności wykonywane przez dziecko i samego siebie.

W etapie szóstym (18 miesiąc życia), intonacja, tak ważna w mowie dziecka, zaznacza się też w jego zabawie, kiedy np. buduje i burzy wieże z klocków, by usłyszeć hałas. Mowa zrozumiała jest w konsytuacji, tak jak zabawa. Takie same ruchy rąk mogą oznaczać ptaka, samolot, wiatr itp. Zarówno słowo, jak i gesty podczas zabawy, są wieloznaczne. Wypowiadane przez dziecko wyrazy oparte są o reduplikacje sylab, najczęściej otwartych; czynności w zabawie także są wielokrotnie powtarzane. Tak jak rzadko jeszcze występują konstrukcje dwuwyrazowe, tak też rzadko obserwuje się łączenie sekwencji różnych czynności. Logopeda uczy w zabawie naśladowania sekwencji czynności, wypowiada sekwencje dwuwyrazowe. Przygotowuje także książeczki, do których ilustracje „opisane” są za pomocą samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz wyrazów funkcjonujących w słowniku dziecka.

Skomplikowanym zabawom konstrukcyjnym w siódmym etapie (24 miesiąc życia), towarzyszy duża liczba zdrobnień. Podejmowane przez dziecko czynności nie tworzą jeszcze sekwencji, są wykonywane oddzielnie, jak wypowiedzenia często pozbawione przyimków i spójników. Naśladowaniu czynności towarzyszy powtarzanie wypowiedzi dorosłych. Obserwuje się użycie trzeciej osoby w funkcji pierwszej. W zależności od możliwości indywidualnych dziecka niesłyszącego, logopeda wprowadza do słownika wyrazy zdrobniałe. Często jednak, dwuletnie dziecko wypowiada zaledwie kilka wyrazów, wprowadzanie deminutiwów jest wówczas nieuzasadnione. Bowiem zanim wejdą do systemu semantycznego dziecka przestaną funkcjonować w języku jego słyszających rówieśników.

W ósmym etapie (30 miesiąc życia) wykonywaniu sekwencji czynności towarzyszy budowanie zdań złożonych z użyciem spójników. Zabawa tematyczna staje się możliwa dzięki bogatemu słownictwu. Dziecko nazywa np. wodę zupą, opowiada o tym co robi lalka, za pomocą przymiotników (szczególnie neologizmów) przypisuje przedmiotom różnorodne cechy⁴. Logopeda podczas zabawy tematycznej uczy reguł komunikacyjnych i gramatycznych. Wprowadza do słownika dziecka nowe wyrazy utrwała ich globalne rozpoznawanie, uczy odczytywania sekwencji sylab.

Zadaniem logopedy podczas przeprowadzania ćwiczeń jest pokazanie rodzicom, jak można z kodu ograniczonego budować wypowiedzi, które mogą być rozumiane i powtarzane przez dziecko. Za każdym razem wypowiedź logopedy musi uwzględniać kompetencje deszyfrujące adresata.

⁴ Por. badania Chmura - Klekotowa M., 1971, Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci, Prace Filologiczne XXI, Warszawa, Zgółka H., 1986, Czym język za młodu nasiąknie..., Poznań.

Prześledzenie etapów rozwoju mowy i czynności zabawowych dziecka pozwala dostrzec wzajemne korelacje między tymi umiejętnościami. Wydaje się, że można obserwować równoległy rozwój zabawy i mowy, jednocześnie śledząc wpływ jednej umiejętności na drugą. Problem ten nie wymaga odpowiedzi na pytanie, czy mowa wpływa na rozwój zabawy, czy może jest odwrotnie? Chodzi raczej o to, jak te czynności wzajemnie na siebie oddziałują, warunkując globalny rozwój dziecka.

Analiza wzajemnych powiązań między rozwojem zabawy i mowy zdaje się potwierdzać przypuszczenia zwolenników ciągłości rozwoju, według których rozwój języka wyłania się z komunikacji bezsłownej i działań. (Vasta, Haith, Miller, 1995).

Wydaje się też, że należy postrzegać zabawę jako podstawowe źródło rozwoju dziecka. Jak pisze Wygotski (1989), w zabawie dziecko tworzy sytuację wyobraźniową, która pozwala mu na uczenie się reguł. Rozumienie reguł, podporządkowanie się im, ma znaczenie nie tylko dla nauki systemu językowego, ale także dla całego życia społecznego.

Dla uczenia się języka niezwykle ważne jest nauczenie dziecka naprzemienności ról. Logopeda dysponuje zestawem zadań-zabaw, które pozwalają dziecku opanować tę regułę. Doświadczenia pokazują, że już dwuletnie dzieci rozumieją w taki sposób przekazaną regułę i potrafią dokonać transferu w nowych sytuacjach.

„Rozwój od jawnej sytuacji wyobraźniowej i ukrytych reguł, do gier z jawnymi regułami i ukrytą sytuacją wyobraźniową, wyznacza ewolucję zabawy dziecka z jednego bieguna do drugiego” (Wygotski 1989, s.10). W zabawie dziecko koncentruje się na znaczeniu oderwanym od przedmiotu. Jednocześnie jednak, jak pisze Wygotski, dziecko uczy się, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. W przebiegu rozwoju dziecko poznaje znaczenie poprzez działanie, by potem **znaczenie** było bodźcem do **działania**.

Jako posumowanie moich rozważań wybrałam myśl, którą wyraził E. Benveniste:
Poza tym, że język służy do komunikowania się, służy także do życia.

- Cieszyńska J., 2000, Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez niesłyszące dziecko w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, Kraków.
- Csanyi Y., 1994, Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski, Warszawa.
- Csanyi Y., 1999, Die Ausbildung der Hochschulstudenten zu Frueherziehern in Ungarn. Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Ding H., Horsch U., 1986, Materialien zur Fruerziehung hoergeschaedigter Kinder, Heidelberg.
- Estabrooks W., 1999, Die auditiv-verbale Praxis, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Froehlich A., 1998, Stymulacja od podstaw, Warszawa.
- Gadamer H-G., 1979, Rozum, słowo, dzieje, Warszawa.
- Grabias S., 1992, Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów, [w:] Język polski jako język obcy, S. Grabias (red.), seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 4, Lublin.
- Grabias S., 1994 a, Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego, [w:] Głuchota a język, S. Grabias (red.), seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 7, Lublin.
- Jakobson R., 1942, Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Uppsala.
- Jakobson R., Halle M., 1964, Podstawy języka, Wrocław.
- Jakobson R., 1989, W poszukiwaniu istoty języka, t.1, 2, Warszawa.
- Jann A. P., 1994, Methoden der Sprachvermittlung beim gehoerlosen Kind, Heidelberg.
- Krakowiak K., Panasiuk M., 1992, Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem, [w:] seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia t.3, Lublin.
- Krakowiak K., 1995, Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem, [w:] seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia t.9, Lublin.
- Krakowiak K., 1996, Idea wspomaganie mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, Logopedia 23.
- Krakowiak K., 1998, W sprawie kształcenia dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, [w:] seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia t.14, Lublin.
- Kurzowa Z., Zgółkowa H., 1992, Słownik minimum języka polskiego, Poznań.
- Loewe A., 1995, Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości, Warszawa.
- Loewe A., 1999, Konstruktive Methoden hemmen die sprachliche und die kognitive Entwicklung hoergeschaedigter Kinder, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Lyons J., 1989, Semantyka t.2, Warszawa.
- Łobacz P., 1997, Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci, [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz - Piwkowa, (red.) Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej, Warszawa.
- Popielski K., 1987, Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej, [w:] Popielski K., (red.), Człowiek - pytanie otwarte, Lublin.
- Prillwitz S., 1996, Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących, Warszawa.
- Ricoeur P., 1989, Język, tekst, interpretacja, Warszawa.
- Schmid - Giovannini S., 1984, Sprich mit mir, Berlin.

- Schmid-Giovannini S., 1999, Das Internationale Beratungszentrum fuer Eltern hoergaeschedigten Kinder, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Szagan G., 1998, Spracherwerb beim hoerenden Kind: Von den ersten Worten zur Grammatik, [w:] Leonhardt A., (Hrsg.), Ausbildung des Hoerens - Erlernen des Sprechens, Berlin
- Szuman S., 1985, Studia nad rozwojem psychicznym dziecka, Dzieła wybrane t.1, Warszawa.
- Szuman S., 1985, Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie, Dzieła wybrane t.2, Warszawa.
- Uden van A. M. J., 1999, Lautspracherwerb und Muttersprachlich Reflektierende Methode im CI-Zeitalter, Hoergeschaedigten Paedagogik nr 3.
- Vasta R., Haith M., Miller S. A., 1995, Psychologia dziecka, Warszawa.
- Wygotski L. S., 1989, Myślenie i mowa, Warszawa.