

Adrianna Urban

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Humanistyczny

**Sprawność narracyjna niesłyszącego dziecka.
Na podstawie zachowań dziecka z implantem ślimakowym****Narrative efficiency of a deaf child. Based on the behavior
of a baby with a cochlear implant**

Abstract: A damage of hearing limits human's responsiveness to acoustic impulses and it influences human's capability of learning through audition. The article is a case report of the analysis of lingual and narrative abilities of a child with hearing disorders and cochlear implant. The examination of narrative capabilities enabled a precise assessment of the lingual competence of constructing complex statements which proves child's complete mental capability. The development of modern technology enables the creation of a new image of a deaf person.

Słowa kluczowe: implant ślimakowy, głuchota, niedosłuch, narracja, sprawności językowe

Keywords: cochlear implant, deafness, hearing loss, narration, linguistic abilities

Zaburzenia w komunikowaniu się zmuszają do rozmyślenia na temat złożoności i fenomenu czynności językowych człowieka. Przyzwajanie języka to naturalny, nieświadomy proces nabywania przez dziecko kompetencji językowej w języku ojczystym w pierwszych latach życia, w toku rozwoju psychicznego odbywającego się w interakcjach z innymi ludźmi, w środowisku społecznym – najpierw rodzinie potem przedszkolu, szkole. (Krakowiak 2012: 28).

S. Grabias podkreśla, żeby człowiek mógł uczestniczyć w komunikacji językowej musi dysponować pewnymi kompetencjami, które nie mogą pojawić się w umyśle bez sprawności. W głuchocie oraz niedosłuchu kompetencje nie wykształcają się w związku z niewłaściwie funkcjonującym słuchem fizycznym. Procedurą jest zbudowanie wszystkich rodzajów kompetencji (językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej) (Grabias 2015: 30). Należy mieć na uwadze wielorakie uwarunkowania rodzaju i jakości zaburzenia.

Uszkodzenie narządu słuchu powoduje barierę utrudniającą otrzymywanie języka dźwiękowego od osób najbliższych i wpływa na rozwój emocjonalny i społeczny. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki oceny możliwości językowych i komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, które funkcjonuje z wszczepionym implantem ślimakowym. Badanie polegało na ocenie sprawności nar-

racyjnej, przy pomocy trzech form opowiadania: historyjki obrazkowej, filmu animowanego oraz opowiadania o planach na przyszłość.

Pojęcie sprawności narracyjnej

Narracja nie może być rozumiana jak wskazuje na to etymologia słowa jako zwykle opowiadanie. Jednak, jak twierdzi S. Grabias, jest to czynność skomplikowana, stanowiąca najtrudniejszą formę ludzkiej aktywności językowej (Grabias 2012: 62). Jest to zamknięta struktura, która posiada rozbudowaną kompozycję i jest indywidualną interpretacją świata człowieka. Porządkowanie wiedzy o świecie i jej gromadzenie odbywa się przy pomocy języka. Wynikiem narracji jest tworzenie umysłowego modelu rzeczywistości w celu jego poznawczego wykorzystania (Woźniak 2005: 101). S. Grabias uważa, że struktura narracji ukazuje możliwości umysłowe człowieka. Narracja dostarcza bowiem informacji na temat sposobów intelektualizowania doznań zmysłowych (budowanie w tekście odniesień do postrzeganej rzeczywistości), logicznego lub alogicznego porządkowania zdarzeń (tworzenie linii narracji), układania zdarzeń w całość strukturalną (narracja musi się rozpoczynać i kończyć, a ciągi zdarzeń powinny prowadzić do punktu kulminacyjnego). Poza tym zaświadcza o kreatywnej lub pasywnej postawie badanej osoby wobec zdarzeń i ich uczestników (nazywany pejzażem psychicznym, który wskazuje na posiadanie umiejętności ożywiania postaci w tekście) (Grabias 2012: 62).

Postępowanie badawcze. Badanie sprawności narracyjnej: z wyróżnieniem sprawności semantycznej, struktury opowiadania i językowej realizacji wypowiedzi

W badaniu wziął udział chłopiec, u którego w wieku 2 lat i 7 miesięcy zdiagnozowano, głęboki obustronny niedosłuch odbiorczy (90 dB), który nie ujawniał się w pierwszym, przesiewowym badaniu słuchu po urodzeniu. Prawdopodobnie postępował stopniowo w pierwszych latach życia. Uszkodzenie ma charakter trwały, zatem nie rokowano poprawy sprawności narządu słuchu bez zastosowania urządzeń wspomagających słyszenie: aparatu słuchowego bądź implantu ślimakowego. Aparaty słuchowe zostały zastosowane od razu po zakończeniu diagnostyki. Po około roku od diagnozy oraz wobec braku postępów w rozwoju mowy zdecydowano o wszczepieniu implantu ślimakowego do ucha prawego – chłopiec miał wtedy 3 lata i 6 miesięcy. W chwili obecnej chłopiec ma wszczepiony implant ślimakowy w uchu prawym, nosi aparat systematycznie w lewym uchu oraz jest pod opieką poradni audiologicznej oraz lo-

gopedycznej. W przyszłości rodzice mają nadzieję na wszczepienie implantu do ucha lewego¹.

Do sprawdzenia realizacji opowiadań u dziecka z implantem ślimakowym wybrałam 6-elementową historyjkę obrazkową, krótki film oraz opowiadanie o planach na przyszłość. W każdym z badań zgodnie z założeniami² została zbadane: zamieszczenie sytuacji odniesienia w wypowiedzi, struktura tekstu, technika narracji oraz językowa realizacja wypowiedzi narracyjnych.

Opowiadanie historyki obrazkowej

Opowiadanie historyki obrazkowej polega na budowaniu tekstu o cechach opowiadania na podstawie sytuacji przedstawionej na obrazkach (Sidor 2011: 130). Taka forma opowiadania wymaga od badanego zrozumienia ciągu zdarzeń oraz myślenia przyczynowo-skutkowego.

Podczas tej próby chłopiec został poproszony o to, aby zapoznał się z obrazkami, następnie ułożył obrazki według ciągu zdarzeń następujących po sobie, pamiętając, iż każda historia ma swój początek oraz koniec. Realizacja zadania przez badanego chłopca:

Zobaczył zabawkę, a my idziemy. Mama idzie do ubrań, trzyma rękę chłopca, a później opuściła dziecko i chciał rozsunąć ubranie i chciał zobaczyć jak pięknie wyglądają ubranie, a chłopiec poszedł do brzozy gdzie patrzył i później dotknął dinozaura, jak wygląda... A później wracał gdzie tam mama i płacze. I płakał, i głośno płakał i Pani przyszła i później poszli do kasy i mówi mikrofonem tak głośno czy nie zgubił dziecko, a później mama przyszła, odnalazła dziecko.

A: Jak myślisz czego ta historyjka może nas nauczyć?

K: O zgubieniu dziecka.

A: Jaki możemy morał wyciągnąć, aby...nie odchodzić daleko od...

J: W sklepach

A: Żeby się nie...

J: Zgubić.

Analizując wypowiedź dziecka, można stwierdzić, że chłopiec starał się wyodrębnić wszystkie sytuacje odniesienia przedstawione w historyjce. W swoim opowiadaniu przenosi wydarzenia z ilustracji

¹ Dane zebrane z wywiadu z rodzicem oraz analizy dokumentacji medycznej.

² Dokładnego omówienia badania sprawności narracyjnej znajduje się w *Logopedycznym Teście Przesiewowym Dla Dzieci W Wieku Szkolnym* autorstwa Stanisława Grabiasa, Zdzisława M. Kurkowskiego i Tomasza Woźniaka. Test pozwala ocenić możliwości językowe i komunikacyjne dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 14 lat. Jest skonstruowany w taki sposób, by ocenić wymowę badanego dziecka, jego motorykę narządów artykulacyjnych, percepcje dźwięków mowy oraz sprawność narracyjną.

w opowiadanie, starając się zachować ciąg przyczynowo-skutkowy. Zachowana jest również linia narracji, chłopiec starał się zachować odpowiednią kolejność prezentowanych zdarzeń, zauważał następstwo zdarzeń, czego dowodem może być opowiadanie o każdym obrazku i połączenie elementów składowych historii łącznikiem *a, potem* lub *później*.

Badany wyodrębnił sześć sytuacji odniesienia:

1. Zobaczył zabawkę, a my idziemy.
2. A chłopiec poszedł,
3. Dotknął dinozaura,
4. Wraca gdzie tam mama,
5. Poszli do kasy,
6. Mama przyszła odnalazła dziecko.

Chłopiec nie miał problemów w opowiadaniu historyjki, co więcej od razu zrobił to w dobrej kolejności. Podczas wypowiedzi można wskazać ekspozycje, chłopiec prawidłowo przedstawił bohaterów, warunki i wydarzenia, które poprzedzały główny wątek. W opowiadaniu chłopca można zauważyć zawiązanie akcji: *zobaczył zabawkę, a my idziemy*, wyraźnie ukazana jest również komplikacja: *a chłopiec poszedł [...], a później wracał gdzie tam mama i płakał*. Bez problemu zostało przedstawione rozwiązanie akcji: *a później przyszła mama, odnalazła dziecko*. Chłopiec gorzej poradził sobie z organizacją struktury wypowiedzi, nie zasygnalizował początku wykorzystując formuły inicjujące oraz nie zastosował cody, czyli formuł kończących opowiadanie.

Badany zaangażował się w przedstawienie historii, o czym może świadczyć wprowadzenie w wypowiedź przymiotników: *głośno: płakał, głośno płakał*, w celu podkreślenia napięcia i komplikacji w prezentowanej historii. Powtarzał przymiotniki, aby oddać emocje. Innym razem dodał ten sam przymiotnik: *[...] i mówi mikrofonem tak głośno[...]*, zastosował również przymiotnik *pięknie*, świadczy to o próbach ożywiania postaci, czyli tworzeniu pejzażu świadomości oraz wielkim zaangażowaniu w opowiadanie historyjki. W swojej wypowiedzi nie zastosował komentarza odautorskiego, skupił się na prezentowaniu zdarzeń, nie zaś na wypowiedzianiu własnych sądów, jego technika narratorska nie jest aż tak rozbudowana.

W wypowiedzi stosował powtórzenia wyrazów, a niekiedy całych fraz. Zauważa się występowanie embolofazji, natomiast w jego wypowiedzi występowały pauzy krótkie, dzięki którym chłopiec zyskał czas do namysłu. Taka sytuacja nie miała miejsca często, pauzy stosowane w celu namysłu użyte były dwa razy.

W wypowiedziach zauważalna jest zaburzona prozodia mowy, dźwięki wypowiedzane są z różnym natężeniem, przebiegi intonacyjne w zdaniach oznajmujących są zaburzone, niekiedy intonacja opada, innym razem natomiast chłopiec stosuje antykadencje. Chłopiec raz mówi w czasie teraźniejszym, innym razem stosuje czas przeszły w tym samym zdaniu. Wszystkie zdania są pojedyncze, oparte na tym samym schemacie, choć zastosował po prawie każdym zdaniu wyraz *później* w celu połączenia. Szyk w zdaniach jest przestawiony. Niekiedy brakuje podmiotu, innym razem część dopełnienia zostaje w umyśle. Z poprzedniego zdania w takich sytuacjach można wnioskować, kto jest wykonawcą czynności. Sytuację przedstawioną na obrazku badany zinterpretował jako swoją własną, na początku opowiadania, w dopełnieniu identyfikuje się z postacią przedstawioną na obrazku: *a my idziemy*, być może odniósł sytuację do swoich własnych doświadczeń, nie jest to jednak w żadnym sposobie komentarz odautorski, lecz identyfikowanie się z bohaterem. To jedyny raz, kiedy chłopiec opowiada o wydarzeniach przedstawionych na obrazkach w 1. osobie liczby pojedynczej.

W wypowiedziach brakuje czasownika, raz zastosowany jest zaimek przysłowny *tam*. Chłopiec stosuje liczbę mnogą i pojedynczą w tym samym zdaniu: *jak pięknie wyglądają ubranie*. Obecna jest zła odmiana wyrazu *ubranie*, którego realizacja brzmiała następująco: *ubraniów*, zamiast powiedzieć *dziecka* – chłopiec wypowiedział *dziecko*. Występujące błędy fleksyjne w niektórych częściach mowy, brak odmiany wyrazów przez liczby, osoby oraz przypadki, a także agramatyzmy mogą być wynikiem wady słuchu.

Zdania są krótkie, niekiedy stanowią tylko komunikaty. W przedstawieniu komplikacji Jakub zastosował wyraz, który trudno było rozszyfrować, w wyniku nieprawidłowej artykulacji stworzono nazwę: *bracał*, jedynie z kontekstu można wnioskować o co chodzi, tym razem chłopiec być może chciał powiedzieć, że chłopiec *wrócił*.

Zdolność chłopca do nawiązywania interakcji słownych jest dobra, po zakończeniu opowiadania dziecko zaangażowało się w rozmowę. Z pomocą chłopiec dokonał oceny i odnalazł morał historyjki. Zadanie wykonał poprawnie, nie stanowiło dla niego żadnego problemu poukładanie obrazków, pamiętając o następstwie przyczynowo-skutkowym oraz tym, że każda historia ma swój początek, rozwinięcie i koniec.

1. Układ zdarzeń	Zamieszczenie sytuacji odniesienia w wypowiedzi:
A. Sytuacja odniesienia:	
Krecik wykopuje kopiec	Tak
Słoń podnosi Krecika i wrzuca do wody	Tak
Pelikan wylawia Krecika, połyka go	Tak
Krecik wydostaje się z dzioba	Tak
Krecik ucieka i kładzie się na żółwiu	Nie
Ptaka wsadza Krecika do gniazda	Tak
Pisklęta gonią Krecika	Tak
Małpa wrzuca Krecika do klatki lwa	Tak
Lew płacze	Tak
Krecik wyrwa zęb	Tak
Lew głaszcze Krecika	Tak
1. Układ zdarzeń:	Tak
B. Linia narracji	Nie zgodna z ciągiem historyki

2. Struktura tekstu, technika narracji:	
Czy tekst zawiera zawiązanie akcji, ukazanie komplikacji i rozwiązanie akcji?	Nie
Czy narracja dotyczy pejzażu świadomości?	Nie
Czy narracja zawiera komentarz odautorski?	Nie

3. Językowa realizacja wypowiedzi narracyjnych:	
Płynność narracji	Niepoprawna
Płynność przebiegów fonicznych	Niepoprawna
Poprawność gramatyczna	Niepoprawna
Sprawność leksykalna	Niepoprawna
Zdolność do nawiązywania interakcji słownych.	Niepoprawna

Opowiadanie filmu

Opowiadanie filmu było o tyle trudne, iż dziecko musiało samo poprowadzić narrację bez wsparcia obrazkami. Jest to zadanie trudne, należało stworzyć tekst twórczy, a jednocześnie odtwarzać wydarzenia, które się zapamiętało.

Chłopiec musiał zbudować wypowiedź wymuszoną wydarzeniami, które zapamiętał z filmu. Wszystkie sytuacje musiały być

ułożone w taki sposób, by tworzyły logiczny ciąg narracyjny w odpowiednim następstwie czasowym. Podczas tworzenia swojego tekstu musiał nadać mu odpowiednią strukturę, zgodnie z przyjętą w teorii komunikacji superstrukturą tekstu.

Podczas oceny należało wyodrębnić poszczególne etapy tworzenia tekstu narracyjnego:

- Układ zdarzeń – zamieszczenie sytuacji odniesienia w wypowiedzi oraz prawidłowa linia narracji
- Strukturalizowanie tekstu
- Technika narracji
- Językowa realizacja wypowiedzi narracyjnej
- Zdolność nawiązywania interakcji słownych.

Chłopiec obejrzał film odtworzył następująco:

Tam było... słoń i wykopał i nie wiedział, że to nogi słonia, a później słoń łapał za trąbę, na głowę i później rzucił na trąbę i poleciał do głowy. A później yyy czapła wzięła yyy później do wody i pił i później otwierał i uciekł, a struś złapał i rzucił do jajek, a później piszczył a później walną głowe i kręci głowa i spadł. I później drugi pękł, o tak: Ank! A później spuk, a struś ma jajo trzyma i ucieka...a później poleciał yyy tam gdzie ich złapać... później poszedł do małpy, siedział, a później małpa tak kręci: w prawo i lewo, prawo i lewo! I później zrzucił do lewa na ogon...później poleciał...i później na głowe, a później se straszył i pokazał lew boli ząb, wiazał sznurek kolca i do zęby, a później kret poleciał do ogona lwa ugryzł i lew krzyczał i zeb poleciał i już nie boli, wziął na reke i głaskał iii przytulił. Iii struś nie wiedział, że krew nie wiedział, że uratował lwa i małpa też i słoń, i żółw...iii...i jeszcze...aaa...i zapomniałem o żółwiu, nie wiedział, że to taki kamień, a żółw stoi i mówi, mówi: ła, ła, ła...o tak. I później uciekł i później wyskoczył do lewa.

Chłopiec starał się opowiedzieć jak najwięcej z obejrzanego filmu. Co istotne, film nie posiadał dialogów. Pierwsze słowa wskazują na to, iż chłopiec nie zaczął budować swojego opowiadania, jedynie relacjonował to, co zobaczył. Użył do tego czasu przeszłego, stwierdzenie: *tam było*, nie może być rozpatrywane jako formuła inicjująca. Sytuacje nie były poukładane w logiczną całość formowaną na podstawie zdarzeń z filmu. Początkowo zapomniał o jednej sytuacji odniesienia, jednak podczas kończenia swojej wypowiedzi przypomniał sobie i zasygnalizował to w tekście: *[...] i zapomniałem o żółwiu, nie wiedział, że to taki kamień, a żółw stoi i mówi, mówi: ła, ła, ła...o tak. I później uciekł i później wyskoczył do lewa*. Jednak w toku przypominania sobie poszczególnych sytuacji pomieszał wydarzenia, być może dlatego, że odtwarzał historię, w której jest dużo bohaterów i sytuacji odniesienia. Taki zabieg wymaga od dziecka wysoko rozwiniętej sprawności narracyjnej oraz innych sprawności. Starał się wbudować w swój tekst wszystkie zdarzenia, jednak nie zachował przy tym prawidłowej linii narracji. Skupiając się na roz-

winięciu każdej sytuacji i uzupełnianiu ich, zapomniał o porządku zdarzeń. Chłopiec nie stosował w swojej wypowiedzi formuł inicjujących i kończących. Jego wypowiedź stanowiła połączenie pojedynczych przygód bohatera z różnymi postaciami drugoplanowymi. Na początku nie dostrzegał ciągu przyczynowo-skutkowego, opowiadał o tym, co widział, nie analizując wydarzeń przedstawionych na filmie. Łączenie poszczególnych epizodów pozbawiło tekstu momentu zawiązania akcji. Dodatkowo nie ukazał komplikacji, każde wydarzenie łączył wyrazem: *później*, pozbawiając tym samym wypowiedź odpowiedniej struktury. Przypominając sobie o wcześniejszych epizodach, Jakub pominał również rozwiązanie akcji.

Chłopiec nie starał się w swojej wypowiedzi uwzględnić pejzażu świadomości. Przedstawiał to, co zobaczył w filmie, nie ożywiał postaci, mówił o tym, co robiły, nie doszukując się celowości ich działań. Wymieniał poszczególne wydarzenia, nie tworząc z nich całości, lecz odrębne historie. Raz postawił sam wniosek, bazując na poczynaniach prezentowanych postaci: *Iii struś nie wiedział, że krew nie wiedział, że uratował lwa i małpa też i słoń, i żółw*. Być może potrafił zinterpretować zachowania, lecz nie wiedział, jak ma to wyrazić. Świadczy to o ubogim zasobie słownictwa zarówno czynnego, jak i biernego. Brak własnej interpretacji poczynania bohaterów sprawił, że tekst pozbawiony jest komentarza odautorskiego. Chłopiec podczas realizacji swojej wypowiedzi powtarzał wyrazy, stosował pauzy, widać było, że chciał zyskać czas do namysłu. Przeciągał elementy wokaliczne, sylaby, głoski, trudno było mu opisać słowami to, co zobaczył. Płynność narracji nie została zachowana. Częstym zabiegiem było mieszanie czasu i liczb. Prawie każde zdanie zaczyna się od słowa *później*, tym sposobem chce połączyć swoją wypowiedź w całość. Płynność przebiegów fonicznych jest niepoprawna, często nie poprawnie stosuje kadencje i antykadencje, uszkodzenie słuchu wpływa na właściwe natężenie artykułowanych dźwięków oraz opuszczanie niektórych głosek. W wypowiedzi badanego dostrzega się zaburzone tempo mowy. Wydarzenia przedstawione w filmie badany odczytywał dosłownie, dlatego nie potrafił przypisać im cech. Przekładem zaangażowania się w tworzenie tekstu może być zastosowanie przez chłopca elementów dźwiękonaśladowczych, dzięki którym badany pragnął precyzyjnie oddać myśl, lecz nie wiedział, jak to zrobić: *o tak: Ank!*. Zastosowanie onomatopei świadczy o ubogim zasobie słownictwa, choć wymienia nazwy zwierząt, niektóre z nich identyfikuje poprawnie. Zdolność do nawiązywania interakcji słownych jest dość słaba, mówi wtedy, kiedy zadecyduje, że wie, co

powiedzieć, jego wypowiedzi są często niezrozumiałe z przyczyn nieprawidłowej artykulacji.

1. Układ zdarzeń	Zamieszczenie sytuacji odniesienia w wypowiedzi:
A. Sytuacja odniesienia:	
Krecik wykopuje kopiec	Tak
Słoń podnosi Krecika i wrzuca do wody	Tak
Pelikan wyławia Krecika, połyka go	Tak
Krecik wydostaje się z dzioba	Tak
Krecik ucieka i kładzie się na żółwiu	Nie
Ptak wsadza Krecika do gniazda	Tak
Pisklęta gonią Krecika	Tak
Małpa wrzuca Krecika do klatki lwa	Tak
Lew płacze	Tak
Krecik wyrwa zęb	Tak
Lew głaszcze Krecika	Tak
1. Układ zdarzeń:	Tak
B. Linia narracji	Nie zgodna z ciągiem historyki
2. Struktura tekstu, technika narracji:	
Czy narracja dotyczy pejzażu świadomości?	Nie
Czy narracja zawiera komentarz odautorski?	Nie

Opowiadanie o planach na wakacje

3. Językowa realizacja wypowiedzi narracyjnych:	
Płynność narracji	Niepoprawna
Płynność przebiegów fonicznych	Niepoprawna
Poprawność gramatyczna	Niepoprawna
Sprawność leksykalna	Niepoprawna
Zdolność do nawiązywania interakcji słownych.	Niepoprawna

To zadanie różniło się od poprzednich, ponieważ dziecko musiało zbudować wypowiedź na podstawie wiedzy, jaką posiada w umyśle. Badany jest narratorem, lecz nie relacjonuje wydarzeń, których był świadkiem. Tworzy tekst na podstawie wiedzy, doświadczeń, opowiada o tym, jak sobie wyobraża daną sytuację. Do zbadania sprawności narracyjnej tym razem poprosiłam dzieci, aby opowiedziały o tym, jak wyobrażają sobie wakacje. Podczas oceny zadania należało zwrócić uwagę na poszczególne etapy tworzenia tekstu, w tym:

- Linie narracji

- Strukturę wypowiedzi: w tym także inicjację, ekspozycję, komplikację, rozwiązanie i codę, w dialogu: inicjację – reakcję – codę
- Technikę narracji
- Pejzaż psychiczny
- Język wypowiedzi.

Podczas wykonywania zadania przez badanego chłopca musiałam zadawać pytania pomocnicze, ponieważ nie był w stanie opowiedzieć o tym, jak wyobraża sobie wakacje, początkowo nie rozumiał pytania. Ze względu na trudności, jakie się pojawiły, opowiadanie zostało zmodyfikowane na opowiadanie dialogowane.

Nasza rozmowa przebiegała następująco:

A: Chciałabym, abys opowiedział mi o swoich wakacyjnych planach, masz już jakieś?

J: Wakacje?

A: Co byś chciał robić? Może już wiesz, co będziesz robił?

J: Na wakacje, jakie?

A: Tak.

J: Nie wiem. Będziemy jechać.

A: Czyli będziesz chciał gdzieś wyjechać z rodzicami?

J: Nooo.

A: A poza tym? Czy będziesz chodził jeszcze do szkoły?

J: Ymm... tak. W sierpniu.

A: W sierpniu? Chyba już nie.

J: Nie, (cisza) jeszcze w te wakacje.

A: Czyli w wakacje będziesz miał wolne od szkoły?

J: Tak.

A: I będziesz mógł sobie odpoczywać.

J: Tak? Nieme

A: Nie?

J: Będę odpoczywał.

A: Czyli będziesz odpoczywał, wyjedziesz gdzieś z rodzicami, tak? Masz jakieś marzenia wakacyjne? Co chciałabyś robić?

J: Nie wiem.

A: A może będziesz grał w piłkę na podwórku?

J: Tak? W piłkę. Na trampolinie będziemy skakać. Ymmm...iii jeszcze do babci będziemy jechać.

A: To ty masz mnóstwo planów na wakacje.

J: Na zjeżdżalni siostra cioteczna ma zjeżdżalnię dużą, takie drzewo i takie schody tak dalej.

A: To będziesz do niej jeździł zjeżdżać?

J: Tak. I będę z sybam grał w piłkę i na pacerzy.

A: A na rowerze będziesz jeździł?

J: Tak.

A: A lubisz jeździć na rowerze?

J: Co?

A: Lubisz jeździć na rowerze?

J: Tak, ten niebieski stoją to jest mój.

A: Ach, to Twój rower. Bardzo ładny. Czyli masz plany na wakacje?

J: Yyy! Tak.

Chłopiec początkowo nie zrozumiał polecenia, dlatego początkowo odpowiadał bardzo ogólnie. Dialog został „nakręcany” przez pytania pomocnicze. Jednakże cały czas skupiałam się na tym, by Kuba opowiedział o swoich planach na wakacje. Zainicjował wypowiedź: *będziemy jechać*. Jednak nie zaprezentował sytuacji, mimo iż był o to poproszony, odpowiedział twierdząco: *nooo*. Podczas opowiadania Kuba wykazał komplikacje: *Masz jakieś plany na wakacje? Nie wiem.[...] będziesz chodził do szkoły? Ymm...tak. [...] nie*. Chłopiec znalazł sposób na wyjście z jednej trudnej sytuacji: *Będziemy jechać*. To rozwiązanie stanowi rozpoczęcie wymieniania planów wakacyjnych. Następną komplikacją nie zostaje już rozwiązana. Moje pytania pomogły w zbudowaniu superstruktury wypowiedzi, jednak Kuba nie przejmował inicjatywy, odpowiadając rzeczowo, twierdząco lub przecząco. Zainicjowanie przeze mnie sposobu wyjścia z komplikacji zostały zignorowane: *To Ty masz dużo planów na wakacje? – Na zjeżdżalni siostra moja [...]*. Coda powstała jako pytanie: *Czyli masz plany na wakacje?*, na którą Kuba odpowiedział twierdząco: *Yyy!!! Tak*. Rozwiązanie problemu wzbudziło pozytywne emocje, których chłopiec nie ukrywał. Formułą kończąca wypowiedź może być również element wokaliczny, który został zastosowany wraz z odpowiednią intonacją. Okrzyk stanowi zatem, i rozwiązanie i element cody. Badany, odpowiadając na pytania, nie gubił wątku głównego, rozwijał kwestie, którymi chciał się podzielić, inne natomiast pomijał. Zachowanie logicznej całości było uwarunkowane tym, iż rozmowa wynikła z tego, że każda kolejna sekwencja uzależniona była od sekwencji poprzedzającej na zasadzie przyczynowo-skutkowej. Chłopiec dość dobrze poradził sobie ze zbudowaniem pejzażu świadomości.

W swoich wypowiedziach Jakub starał się ożywiać postaci: *na trampolinie będziemy skakać, i będę z seabami grał w piłkę*. Łatwiej mu było ożywiać sytuacje na podstawie doświadczeń i wyobrażeń, jakie posiada o wakacjach, w których sam ma brać udział. Miał jednak problemy ze zrozumieniem pytań. Po upewnieniu się, o co jest pytany, odpowiadał skrótowo, stosując przeczenia lub twierdzenia.

Stosował też powtórzenia, przeciągał elementy wokaliczne: *ymmm*. W jego wypowiedzi występowały głównie czasowniki (nazwy czynności, jakie będzie wykonywał).

Wypowiedzi budowane były w czasie przyszłym, zgodnie z założeniem. Ubogi słownik dziecka uniemożliwiał mu zbudowanie wypowiedzi zgodnej z tym, jakie informacje pragnie przekazać. Pojawiają się błędy artykulacyjne: *sierpieniu* oraz błędna odmiana przez osoby: *ten niebieski stoją to jest mój*. W wypowiedzi chłopca nie można odnaleźć przyimków. W opowiadaniu dialogowanym każda odpowiedź był wymuszona poprzedzającym pytaniem. Dzięki takiej formie zachowana została odpowiednia struktura i ciąg przyczynowo-skutkowy, który organizowały naprzemienne sekwencje. O ile w poprzednich formach sam budował wypowiedź na podstawie tego, co widział bądź odtwarzał, w tym przypadku jego opowiadanie było uzależnione od poprzedniej wypowiedzi, do której musiał się ustosunkować, która wyznaczała mu superstrukturę tekstu. Trudności z opanowaniem sprawności narracyjnej wynikają z uszkodzenia narządu słuchu. Linia narracji została zatem stworzona poprzez spontaniczne wprowadzanie zdarzeń oraz w odpowiedzi na pytania partnera dyskursu.

1. Układ zdarzeń	Zdarzenia poukładane w logiczną całość wypowiedzi:
A. Linia narracji	Nie
2. Struktura tekstu, technika narracji:	
Czy tekst zawiera inicjację, ekspozycję, kompilację, rozwiązanie i code?	Nie
Czy narracja dotyczy pejzażu psychicznego?	Nie
Czy narracja zawiera komentarz odautorski?	Nie
3. Językowa realizacja wypowiedzi narracyjnych:	
Płynność narracji	Poprawna
Płynność przebiegów fonicznych	Niepoprawna
Poprawność gramatyczna	Niepoprawna
Sprawność leksykalna	Poprawna
Zdolność do nawiązywania interakcji słownych.	Poprawna

Wnioski

Chłopiec z implantem ślimakowym przekazuje informacje, uwzględniając jedynie obiekty i te ich cechy, które są bezpośrednio poznawane i doświadczane. Osobom z uszkodzonym słuchem najłatwiej jest udzielać odpowiedzi, używając wyrazu lub sekwencji wyrazów, które pełnią funkcję znaków o charakterze etykiet (Maciejew-

ska 2011: 22). Tak właśnie dzieje się w przypadku badanego chłopca. Badanie sprawności narracyjnej wykazało, iż chłopiec w trakcie swojej wypowiedzi niewłaściwie zastosował formy deklinacyjne rzeczownika. Robił błędy w zakresie używania form deklinacyjnych przymiotnika, liczebnika i zaimka, o ile te części mowy pojawiały się w wypowiedzi. Jakub tworzył formy fleksyjne wyrazu nieodmiennego i odwrotnie. Błędy słowotwórcze polegające na użyciu lub tworzeniu wyrazów niezgodnie z normą słowotwórczą, pojawiły się we wszystkich trzech zadaniach. Nieodpowiednie stosowanie norm składni zdań pojedynczych i zdań złożonych. Wśród najczęściej spotykanych błędów składniowych można wyróżnić te, które występują w zakresie związku zgody oraz przynależności.

Chłopiec, budując swoje wypowiedzi, stosował niewłaściwy szyk wyrazów z zdaniu, niewłaściwie zespalał zdania samodzielne znaczeniowo. W tekstach występowały liczne powtórzenia wyrazów i konstrukcji składniowych.

W związku z uszkodzeniem narządu słuchu chłopiec ograniczał swoje wypowiedzi do budowania prostych konstrukcji, niekiedy składających się jedynie z jednego wyrazu. Chłopiec przekazuje informacje uwzględniając jedynie obiekty i te ich cechy, które są bezpośrednio poznawane i doświadczane.

Najlepszym podsumowaniem zaprezentowanych badań będzie przytoczenie słów K. Krakowiak:

Codzienne wieloletnie obcowanie osób słyszących z niesłyszącymi pozwala zrozumieć prawdę podstawową [...] człowiekowi przeżywającemu trudności z powodu ograniczenia sprawności słuchu nie wystarczy, aby otaczający go ludzie byli wobec niego tolerancyjni, czyli uznawali jego prawo do istnienia i do własnego sposobu komunikowania się. Każdy człowiek do życia i rozwoju potrzebuje miłości ze strony ludzkiej wspólnoty. [...] Miłość wymaga trudu – wysiłku, woli, rozumu i serca. Aby wyrażać miłość i pozostawać w dobrych relacjach z innymi ludźmi, rozumieć ich i być przez nich rozumianym, trzeba umiejętnie komunikować się z nimi. Komunikowanie się z człowiekiem, który nie słyszy lub słyszy niedoskonale, wymaga od słyszących współuczestnictwa w jego trudnościach i wspólnego z nim ich pokonywania”. (K. Krakowiak, Ł. Krakowiak 2011: 33)

Dzieci dotknięte zaburzeniami wpływającymi na ich nabywanie i realizowanie kompetencji stanowią grupę różnorodną, nie możemy zatem zamykać ich w odrębnym świecie, lecz stworzyć taki świat, który będzie także ich światem. Implanty ślimakowe bez wątplenia pozwalają na zdobywanie doświadczeń i lepsze funkcjonowanie w owym świecie, otwierają słuch, który warunkuje nabywanie kompetencji i tworzenie więzi z ludźmi. Rozwój techniki pozwala na efektywniejszą pomoc oraz przewartościowanie pojęć, które funkcjonują w nauce, tworząc nowy wizerunek osoby niesłyszącej i dając jej gwa-

rancje na efektywniejsze życie w świecie dźwięków. Realizacja poszczególnych zadań wykorzystanych do oceny sprawności narracyjnej owszem wykazała opóźnienie rozwoju tychże sprawności. Jednakże zgodnie z propozycją S. Grabiasa, w myśl orzekania pozytywnego – nie należy skupiać się jedynie na dysfunkcjach, lecz wykorzystywać możliwości, jakie dziecku, mimo zaburzenia, pozostały i na nich opierać proces terapeutyczny.

Bibliografia

- Bokus B. (1991), *Tworzenie opowiadań przez dzieci o linii narracji*, Kielce.
- Borowiec H. (2007), *Narastanie słownictwa w języku dziecka*, [w:] „*Logopedia*, red. S. Grabias, Lublin.
- Eckert U. (1989), *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, Warszawa.
- Gałkowski T., Kunicka-Kasier I., Smoleńska J. (1979), *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.
- Góralowna M., Hołtyńska B. (1984), *Rewalidacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa.
- Grabias S. (1994), *Głuchota i język*. Lublin.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S. (2012), *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 17–72.
- Grabias S., Kurkowski Z.M., Woźniak T. (2007), *Logopedyczny Test Przesiewowy Dla Dzieci w wieku szkolnym*, Lublin.
- Kaczmarek L. (1953), *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Kaczmarek L. (1970), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Koredno M. (2009), *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych*, Kraków.
- Kornas-Biela D. (1993), *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*, [w:] *Opuscula logopedica In honorem Leonis Kaczmarek*, red. S. Grabias, Lublin, s. 143–158.
- Krakowiak K. (2006), „*Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K. (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.

- Krakowiak K. (2012), *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Red. S. Grabias, Lublin, s. 215–248
- Kurkowski Z.M. (1996), *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin.
- Linder G. (1976), *Podstawy audiologii pedagogicznej*, Warszawa
- Liwo H. (2012), *(Nie)słyszący jako wyzwanie dla współczesnej surdologii*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk.
- Lówe A. (1995), *Wspomaganie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, Warszawa.
- Maciejewska A. (2011), *Istnieć w kulturze – istnieć obok kultury. Dom w językowym obrazie świata studentów niesłyszących*, [w:] *Między znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce.
- Muller-Malesińska M., Skarżyński H. (2012), *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 91–116.
- Muzyka-Futrzak E. (2010), *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin.
- Périer O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, Warszawa.
- Pruszevicz A. (1992), *Zaburzenia słuchu w wieku rozwojowym (pedaudiologia)*, [w:] *Foniatryka kliniczna*, Red. A. Pruszevicz, Warszawa.
- Rakowska A., *Rozwój systemu gramatycznego dzieci głuchych*, Kraków 1992
- Sidor M. (2011), *Niepełny słuch w jękanii*, Lublin.
- Stachyra J. (2001), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szczepankowski B., *Niesłyszający – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999
- Woźniak T. (2005), *Narracja w schizofrenii*, Lublin.