

MAŁGORZATA ZABORNIAK-SOBCZAK\*,  
LIDIA PERENC\*\*

\*Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny,  
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Rzeszowie

\*\*Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Medyczny

## Wiedza językowa słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Studium przypadku

---

Linguistic Competence of Hearing Children of Deaf Parents. A Case Study

### STRESZCZENIE

Artykuł obejmuje opis wybranych aspektów rozwoju wiedzy językowej ośmioletniego, słyszącego chłopca na tle procesu jego wychowania językowego wśród osób niesłyszących, porozumiewających się w języku migowym. Wyniki dotychczasowych badań, głównie anglojęzycznych, w zakresie wpływu nietypowego środowiska lingwistycznego na rozwój mowy i języka słyszących dzieci niesłyszących rodziców nie są jednoznaczne. Na łamach niniejszej publikacji opisano jeden z kilkunastu przypadków, stanowiących materiał empiryczny szerszych badań<sup>1</sup>, których celem jest między innymi rozpoznanie i opisanie kompetencji komunikacyjnych i językowych (głównie w zakresie języka fonicznego) słyszących dzieci niesłyszących rodziców.

**Słowa kluczowe:** wiedza językowa, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna, dwujęzyczność, wychowanie językowe, studium przypadku

### SUMMARY

The article is/constitutes a description of selected aspects of the eight-year-old hearing boy's development of linguistic knowledge on the background of the process of his language development among the deaf parents who communicate using sign language. The results of previous studies, mostly of English-language, in terms of the impact of an unusual language environment on speech and

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono w ramach projektu badawczego „Głuche” rodzicielstwo. Wybrane aspekty psychopedagogiczne funkcjonowania osób z wadą słuchu w roli rodziców realizowanego w ramach badań statutowych – rozwój potencjału badawczego (507) Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, w latach 2015/2016, 2016/2017.

language development of the hearing children of deaf parents are not unambiguous. This publication describes one of several cases comprising the empirical material of broader research of which the purpose is, among others, the identification and description of communicative and language competences (mainly in terms of the phonological language) of the hearing children of deaf parents.

**Key words:** linguistic knowledge, language competence, communicative competence, bilingualism, language development, case study

## WIEDZA JĘZYKOWA I WARUNKI JEJ ROZWOJU

„[...] Każdy to wie, z własnego doświadczenia,  
że zarówno samego języka z jego regułami składni,  
jak i tego, jak go używać w różnych sytuacjach społecznych,  
trzeba się nauczyć w kontaktach z innymi ludźmi,  
w rodzinie, w szkole. [...]”  
Ida Kurcz (2007, 11)

Przyjmuje się, za Noamem Chomskym, że kompetencja językowa jest to „zdolność (umiejętność) człowieka do rozumienia i tworzenia zdań w jakimś języku”, zaś kompetencja komunikacyjna, według Della Hymes, to „zdolność do posługiwania się tymże językiem odpowiednio do słuchacza i do sytuacji społecznej, w której zachodzi interakcja komunikacyjna” (Kurcz 2007, 11, por. Grabias 2003). Obie wskazane kompetencje składają się na wiedzę językową każdego z nas, która ma charakter wrodzony, jest raczej nieuświadamiana i urzeczywistnia się dopiero w kontakcie z komunikującą się – porozumiewającą się grupą społeczną, w długim procesie początkowo przyswajania, a z czasem uczenia się języka (Kurcz 2007, Krakowiak 2012). Kompetencje – językowa i komunikacyjna – są od siebie niezależne (każda z nich bowiem podlega odrębnym, niezależnym od siebie zaburzeniom dla kompetencji językowej – SLI, dla kompetencji komunikacyjnej – autyzm, (szerzej Kurcz 2007), ale dopiero łącznie pozwalają na pełny rozwój wiedzy językowej człowieka, który uwarunkowany jest wieloma czynnikami (Grabias 2003, Kurcz 2007, Krakowiak 2012). Najogólniej można wskazać, że oprócz dostępu do grupy społecznej (wymiar społeczny) rozwój wiedzy językowej wiąże się także z czynnikami indywidualnymi (wymiar indywidualny), z rozwojem intelektualnym, emocjonalnym i społecznym osoby, jej możliwościami poznawczymi i aktywnością. Proces rozumienia wypowiedzi, warunkujący kształtowanie wiedzy językowej, wyprzedza proces nadawania własnych komunikatów językowych. Opisane kompetencje urzeczywistniają się w postaci „umysłowych sprawności realizacyjnych”: systemowej, rozumianej jako umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych i sprawności komunikacyjnej – umiejętności posługiwania się językiem w różnych sytuacjach spo-

łecznych. Obok sprawności umysłowych niezbędne do „wykształcenia się” kompetencji są biologiczne sprawności percepcyjne (Grabias 1997, 32). Założyć więc można, że określając bezpośrednio wyżej wskazane sprawności, pośrednio docieramy do wiedzy językowej danego użytkownika języka.

Warty podkreślenia jest fakt związku zależnościowego między językiem, myśleniem i rzeczywistością. Język, będąc wytworem danego społeczeństwa, pełni aktywną rolę w procesie spostrzegania rzeczywistości (por. teoria Sapira – Whorfa na temat relatywizmu i determinizmu językowego, Dąbrowska, Kubiński 2003, Grabias 2003). Jest nie tylko narzędziem, ale również formą myślenia, wyznacza granicę i zarys ludzkiego poznania. Z kolei subiektywne postrzeganie rzeczywistości prowadzi do powstawania nowych faktów językowych (teza Herdera, teoria Humboldta, Grabias 2003).

Podsumowując, język rozumiany jest, za Ferdynandem de Saussure, jako system konwencjonalnych znaków, najczęściej fonicznych (również manualnych – w językach migowych), służących do porozumiewania się (wymiany znaczeń, informacji). Charakteryzuje się dwuklasowością, czyli także udziałem gramatyki, umożliwiającej tworzenie nieograniczonej liczby nowych konstrukcji (Grzegorzczkova 2008). System ten składa się z współzależnych składników (podsystemów): fonetyczno-fonologicznego, leksykalno-semantycznego, morfologiczno-syntaktycznego. Tak rozumiany język stanowi treść kompetencji językowej człowieka. Zaś użycie języka w grupie społecznej (aspekt pragmatyczny) to sedno kompetencji komunikacyjnej. Obie kompetencje – językowa i komunikacyjna, składowe wiedzy językowej, kształtują się w trakcie funkcjonowania człowieka w porozumiewającej się grupie społecznej. Owa wiedza językowa, najczęściej nieuświadomiana w początkowych latach życia każdego z nas, z czasem prowadzi do świadomego i według odpowiednich norm ortofonicznych, gramatycznych i społecznych (pragmatycznych) używania języka w różnych formach (także pisanych), w celu realizowania określonego zamierzenia komunikacyjnego, w określonej grupie osób.

## WYBRANE ASPEKTY WYCHOWANIA JĘZYKOWEGO SŁYSZĄCYCH DZIECI NIESŁYSZĄCYCH RODZICÓW

Istotą wychowania językowego jest celowe, choć nie zawsze świadome, kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej (wiedzy językowej) dziecka przez dorosłe osoby z jego najbliższego otoczenia społecznego (między innymi rodziców, krewnych, również nauczycieli i wychowawców placówek edukacyjnych) w możliwie naturalnych warunkach fizyczno-społecznych tak, by mogło ono opanować język swojej wspólnoty społecznej, celem realizacji określonych zamierzeń komunikacyjnych.

Michael Tomasello (2002), wskazując na fakt, jak bardzo rozwój dziecka uzależniony jest od otoczenia społecznego, podkreśla doniosłość interakcji dziecka i dorosłego w procesie opanowywania mowy i języka. Józef Porayski-Pomsta, przypisujący również ważną rolę rozmowom typu „dorosły – dziecko” w wychowaniu językowym, wskazuje na wymóg zastosowania w omawianym procesie takich zasad, jak:

1. dostarczanie dziecku przez osobisty przykład, nie zaś przez nakazy i zakazy, dobrych wzorów językowego zachowania się,
2. udzielania dziecku informacji o świecie przyrodniczym i społecznym, zaczynając od najbliższego otoczenia dziecka, objaśniania mu znaczeń wyrazów i wyrażeń,
3. instruowania słownego i objaśniania wykonywanych przez dziecko czynności, działań,
4. szacunku dla wypowiedzi dziecka, jego zainteresowań, poświęcenia uwagi twórczości językowej dziecka, uczestnictwo w zabawach dziecięcych,
5. partnerskiego, podmiotowego traktowania dziecka w rozmowie (szerzej: Porayski-Pomsta, <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art10.htm>, dostęp: 16.02.2017).

Wychowanie językowe nabiera szczególnego znaczenia w środowisku osób porozumiewających się dwoma lub więcej językami. W niezwykle specyficznej sytuacji i ciekawej także z punktu widzenia badawczego znajdują się słyszące dzieci wychowywane przez osoby porozumiewające się w języku migowym, czyli słyszące dzieci niesłyszących (migających) rodziców<sup>2</sup>. Szacuje się, że tylko 4,4% dzieci urodzonych przez niesłyszących rodziców jest również osobami niesłyszącymi, co oznacza, że ponad 90% procent dzieci urodzonych przez niesłyszących rodziców słyszy (Mitchell, Karchmer 2004). Dzieci te są z reguły dwujęzyczne (por. dwujęzyczność równoległa, Kurcz 2007) – język migowy *vs* język foniczny, jednocześnie także bimodalne (por. Emmorey i in. 2005) – w procesie odbioru i nadawania komunikatów językowych wykorzystują modalność słucho-

---

<sup>2</sup> Słyszące dzieci niesłyszących rodziców nazywane są czasem [koda] od Children Of Deaf Adults (skrót CODA), najczęściej jednak nieadekwatnie, bowiem trudno uznać, że małe dzieci są świadome swojej sytuacji, identyfikacji z odmienną kulturą, wynikającą z użycia odmiennego sposobu porozumiewania się. Skrót CODA został stworzony przez Millie Brother, założycielkę w 1983 roku organizacji CODA International, której głównym celem jest wsparcie i propagowanie wiedzy na temat doświadczeń słyszących dzieci głuchych rodziców, szerzej: <https://www.coda-international.org>. W Polsce, w roku 2010, powstało Stowarzyszenie CODA Polska Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice, zrzeszające osoby zainteresowane działalnością na rzecz słyszących dzieci niesłyszących rodziców, szerzej: <http://www.codapolska.org>. Termin CODA, jak wyjaśnia Urszula Bartnikowska (2010, 91): „wydaje się być zarezerwowany dla osób identyfikujących się ze społecznością CODA, którzy uznają, że bycie słyszącym dzieckiem niesłyszących rodziców w znaczący sposób wpłynęło na kształtowanie się ich tożsamości”.

wo-głosową vs modalność wzrokowo-gestową, co w konsekwencji może wymuszać również dwukulturowość – identyfikacja ze społecznością osób słyszących i kształtowanie tożsamości osoby słyszącej vs identyfikacja ze społecznością osób głuchych/Głuchych i kształtowanie tożsamości osoby głuchej/Głuchej (por. Bartnikowska 2010, Toohey 2010).

Bycie osobą dwujęzyczną oznacza posługiwanie się dwoma językami, co warunkuje odmienny sposób przetwarzania informacji językowych. W przypadku dzieci wychowywanych w języku migowym i fonicznym dochodzi dodatkowo kwestia specyficznego sposobu wyrażania językowego z wykorzystaniem nie jednego organu nadawczo-odbiorczego mowy. Bilingwizm (i bimodalność) słyszących dzieci niesłyszących rodziców może być i jest czymś naturalnym, jednak brak jednoznacznych doniesień odnośnie do wpływu takiej dwujęzyczności na rozwój ich wiedzy językowej (por. Bartnikowska 2010, Toohey 2010). Wydaje się, że rozwój mowy i języka fonicznego (którym porozumiewa się większość ludzi) słyszących dzieci niesłyszących rodziców wymaga stworzenia szczególnych warunków wychowania językowego.

## STUDIUM PRZYPADKU

Na łamach niniejszej publikacji opisano jeden z kilkunastu przypadków, stanowiących materiał empiryczny szerszych badań, których cel sprowadzono do:

- wyłonienia, w subiektywnej perspektywie niesłyszących rodziców, problemów związanych między innymi z codzienną komunikacją językową w relacji niesłyszący rodzic – słyszące dziecko,
- rozpoznania i opisanie kompetencji komunikacyjnych i językowych, głównie w zakresie języka większości społeczeństwa, czyli polskiego języka fonicznego – „mówionego”, słyszących dzieci wychowywanych przez niesłyszących rodziców.

Problem badawczy sprowadzono do pytania o to, czy istnieje związek między przebiegiem wychowania językowego słyszącego dziecka niesłyszących rodziców a rozwojem jego wiedzy językowej. Opisywane studium przypadku<sup>3</sup> sta-

---

<sup>3</sup> Instrumentalne studium przypadku wg Roberta E. Stake'a (2010, 628) prowadzone jest wówczas, gdy konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku bądź celem wyciągnięcia bardziej ogólnych wniosków. Badania tą metodą służą poszukiwaniu zarówno tego, co wyjątkowe, jak i tego, co przeciętne i uwzględniają następujące elementy: 1. Rodzaj przypadku, ze szczególnym uwzględnieniem jego działania i funkcjonowania, 2. Historyczne tło przypadku, 3. Fizyczne otoczenie przypadku, 4. Inne konteksty przypadku: ekonomiczny, polityczny, prawny, estetyczny itp., 5. Inne przypadki stanowiące tło dla przypadku badanego, 6. Informatorzy (osoby dostarczające informacji o przypadku) (Stake 2010, 630, por. Tellis 1997a, b).

nowi próbę określenia wiedzy językowej ośmioletniego, słyszącego chłopca – Michała G.<sup>4</sup> w kontekście jego wychowania językowego, realizowanego przez niesłyszących rodziców.

### TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE, PRZEBIEG BADAŃ (INFORMATORZY)

W celu opisu studium przypadku, z jednoczesną dbałością o rzetelność i trafność uzyskanych rezultatów, wykorzystano następujące techniki badawcze: obserwację badanego chłopca, ustrukturalizowany częściowo listą pytań wywiad epizodyczny (Flick 2011, 101, 102) z niesłyszącą matką badanego dziecka<sup>5</sup>, testowanie wybranych umiejętności szkolnych (Bogdanowicz i in. 2011, Straburzyńska, Śliwińska 1992) i kompetencji językowych (Smoczyńska i in. 2015), analizę dokumentów, ankietę – opinia nauczyciela wychowawcy na temat ucznia (badanego dziecka). Przeprowadzono dodatkowo dwie próby, z aktywnym udziałem matki chłopca, celem określenia znajomości dziecka w zakresie rozumienia i nadawania komunikatów w języku migowym (rozpoznania umysłowej sprawności realizacyjnej, komunikacyjnej rozumianej jako „umiejętność posługiwania się językiem – w tym wypadku migowym, w różnych sytuacjach życia społecznego” (Grabias 1997, 32), w formie dostępnej dziecku i jego matce. Zadanie badanego polegało na przeczytaniu po cichu trzech krótkich wypowiedzi (składających się każda z trzech zdań), wyborze jednej i przekazaniu treści komunikatu matce w języku migowym („przemiganiu”) – zadaniem matki było odczytanie informacji (próba sprawdzająca umiejętność nadawania przez badane dziecko komunikatu w języku migowym). Druga próba, określająca rozumienie przez chłopca komunikatów w języku migowym, polegała na odbiorze informacji od migającej matki (mama chłopca miga krótką historię – wypowiedź zapisana jest na kartce papieru, badająca zna jej treść), a następnie Michał odpowiadał na pytania odnoszące się do treści.

Obserwację Michała G. prowadzono pod kątem rozwoju jego kompetencji komunikacyjnych, zwracając szczególną uwagę na to, jak wchodzi on i utrzymuje relacje z obcą, dorosłą osobą słyszącą, czy dostosowuje wypowiedzi do rangi rozmówcy, czy potrafi rozmawiać na dowolny temat, jak zachowuje się podczas komunikacji werbalnej (czy przykładowo towarzyszy jej nadmierna gestykulacja).

<sup>4</sup> Z uwagi na poufność danych, imiona wszystkich osób, biorących udział w badaniu zostały zmienione.

<sup>5</sup> W czasie pierwszego spotkania w obecności tłumacza języka migowego, kolejnym razem bez udziału tłumacza ponieważ badająca (MZ-S) zna i biegle porozumiewa się w systemie językowo-migowym, natomiast niesłysząca matka badanego chłopca dość dobrze także operuje językiem polskim w formie pisanej, w codziennym porozumiewaniu się preferuje jednak odczytywanie mowy z ust i komunikację migową – SJM.

Celem określenia poziomu rozwoju kompetencji językowych wykorzystano Test Rozwoju Językowego (TRJ), który umożliwia ocenę kompetencji dziecka w zakresie czynnego i biernego zasobu słownika, rozumienia i używania konstrukcji gramatycznych oraz rozumienia słyszanego tekstu (Smoczyńska i in. 2015). Określono również sposób artykulacji poszczególnych dźwięków mowy, zaangażowanie oraz motywację dziecka do pracy (na podstawie obserwacji, por. *Informacje o przebiegu badania* w TRJ. Arkusz odpowiedzi, s. 11).

Dodatkowo zdiagnozowano poziom rozwoju funkcji słuchowo-językowych, będących podstawą nauki czytania i pisania, poziom umiejętności szkolnych Michała G., w tym czytania głośnego – techniki, tempa i rozumienia oraz pisania ze słuchu (ze zwróceniem uwagi na poziom graficzny zapisu, poprawność ortograficzną, pamięć słuchową). W tym celu wykorzystano wybrane próby z Baterii metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich (Bogdanowicz i in. 2011)<sup>6</sup>.

Informacji na temat przebiegu rozwoju mowy dziecka oraz jego wychowania językowego udzieliła niesłysząca matka badanego chłopca. Podczas wywiadu posilkowano się listą pytań, dotyczących między innymi doświadczeń (w tym problemów) w codziennej komunikacji ze słyszającym dzieckiem, wsparcia w zakresie komunikacji otrzymywanego od osób drugich. Dodatkowym źródłem informacji na temat przebiegu rozwoju wybranych umiejętności językowych badanego chłopca była także praca dyplomowa Aleksandry Osenkowskiej (2014).

Nauczyciel wychowawca Michała G., odpowiadając na pytania kwestionariusza ankiety, udzielił informacji między innymi na temat przebiegu kariery szkolnej dziecka, jego zachowań komunikacyjnych podczas lekcji i przerw w placówce szkolnej.

Badania przeprowadzono w IV kwartale 2015 r. (pierwsze spotkanie, wywiad z matką, badanie dziecka TRJ) oraz w I kwartale 2017 r. (druga rozmowa z matką chłopca, spotkanie z nauczycielem wychowawcą dziecka, diagnoza umiejętności szkolnych, obserwacja Michała G.). Badania podzielono na dwa etapy z uwagi na chęć zaobserwowania dynamiki rozwoju wiedzy językowej badanego chłopca, urzeczywistniającej się w postaci sprawności realizacyjnych.

---

<sup>6</sup> Argumentem dla określenia dodatkowo diagnozy pedagogicznej stało się założenie, że „w klasie II następuje przejście od czytania elementarnego (dekodowania) angażującego strategię perceptualne bazujące na pracy prawej półkuli mózgu do czytania zaawansowanego, z wykorzystaniem strategii lingwistycznych, realizowanych dzięki dominacji lewej półkuli mózgu. Jeśli dojdzie do oczekiwanej zmiany strategii czytania, dziecko przechodzi do szybkiego i poprawnego czytania ze zrozumieniem i tym samym zyskuje narzędzie komunikacji i pobierania wiedzy za pomocą piśma (Bogdanowicz i in. 2011, 28). Badanie prowadzone przez współautorkę artykułu – MZS (pedagog, logopeda, pracownik PPP).

## CHARAKTERYSTYKA BADANEGO. TŁO SPOŁECZNO-KULTUROWE, RODZINNE PRZYPADKU

Michał G., w chwili drugiego badania w wieku 8,4 lat, jest pierwszym synem Eweliny P. (36 lat) i Henryka G. (36 lat), urodził się siłami natury, w stanie ogólnym dobrym. W opinii matki rozwój psychomotoryczny syna przebiegał prawidłowo (siadanie ok. 7. m.ż., chodzenie ok. 12. m.ż., pierwsze znaki migowe pojawiły się ok. 9. m.ż., pierwsze słowa werbalne ok. 18. m.ż., a pierwsze zdanie w wieku 2,5 lat). Badany ma młodszego, słyszącego brata w wieku 6,3 lat. Rodzice Michała nie żyją w związku małżeńskim. Na co dzień wychowaniem dwóch chłopców zajmuje się ich matka oraz również niesłysząca babka ze strony matki. Ojciec ma stały, codzienny kontakt z dziećmi (poza dniami, gdy wyjeżdża do pracy za granicą). Rodzina mieszka w dwupokojowym mieszkaniu w bloku, w jednym z dużych, prężnie rozwijających się miast południowo-wschodniej Polski. Warunki materialne i mieszkaniowe oceniane są jako przeciętne. Matka badanego jest osobą z wyższym wykształceniem, pracuje umysłowo, z osobami słyszącymi porozumiewa się za pomocą pisma lub mowy dźwiękowej, natomiast ojciec ma wykształcenie zawodowe budowlane, jest osobą preferującą w kontaktach społecznych głównie język migowy (naturalny). Matka chłopca (niepełnosprawność słuchowa stała, umiarkowanego stopnia) aktywnie działa na rzecz lokalnej społeczności osób głuchych, jednocześnie wśród osób słyszących propaguje idee języka migowego.

Obydwoje rodzice Michała G. oraz dziadkowie, będąc osobami niesłyszącymi, porozumiewają się polskim językiem migowym. Matka Michała, będąc osobą wykształconą, porozumiewa się raczej w systemie językowo-migowym (buduje zdania złożone, sama także rozumie dłuższe wypowiedzi tworzone w SJM). W dyskusji na temat języka migowego i jego odmian twierdzi, że nie dostrzega znaczących różnic między PJM a SJM (w wersji uproszczonej). Bez problemów komunikuje się z innymi osobami głuchymi. Zarówno Michał, jak i jego brat, także w kontakcie z najbliższymi sobie osobami (rodzicami, dziadkami) komunikują się w języku migowym, któremu często towarzyszy mówienie (z wyraźną artykulacją). W sytuacji niezrozumienia matka prosi Michała o powtórzenie treści lub przeliterowanie komunikatu, za pomocą alfabetu palcowego – daktylografii. Chłopcy, bawiąc się razem, porozumiewają się fonicznie, wówczas matka nie ma dostępu do treści językowych (na co zwraca uwagę w wywiadzie), ponieważ dzieci mówią szybko, nie zwracając uwagi na jej potrzeby komunikacyjne. Spędza z dziećmi dużo czasu, mimo to stara się także aktywizować synów, organizując im zajęcia pozaszkolne w środowisku osób słyszących. W codziennej komunikacji używa w kontakcie z dziećmi języka fonicznego, któremu towarzyszą migi. Twierdzi, że jest rozumiana przez swoich synów i sama także dobrze rozumie ich potrzeby, intencje, komunikaty językowe. Oceniając swoje kompe-

tencje rodzicielskie, matka badanego określa siebie jako osobę pewną siebie, konsekwentną w działaniach wobec dzieci, dobrze radzącą sobie w wychowaniu synów, ale jednocześnie otwartą i spontaniczną, dbającą o poczucie bezpieczeństwa swojego i dzieci.

W kontaktach z ojcem (niemówiącym) Michał używa tylko języka migowego, czasami jednak niezbędna jest interwencja matki, która pośredniczy w tłumaczeniu rozmów. Z wywiadu wynika, że Michał nie uczestniczy w sytuacjach, w których odgrywałby rolę tłumacza swoich rodziców. Matka dziecka podkreśla, że to mogłoby źle wpłynąć na jego rozwój.

## KONTEKSTY EDUKACYJNE

Michał G. jest obecnie uczniem klasy II szkoły podstawowej (rok szkolny 2016/2017). Od 1. roku życia uczęszczał do publicznego żłobka, a od 3. roku do przedszkola. Edukację szkolną rozpoczął jako siedmiolatek. W nauce pomaga dziecku najczęściej matka, która zauważa, że coraz więcej trudności sprawia jej pomoc Michałowi w zadaniach z zakresu edukacji polonistycznej.

Z *Opinii szkoły o uczniu* (autorski – MZS, kwestionariusz ankiety dla nauczyciela wychowawcy) wynika, że Michał opanował podstawowe techniki szkolne. Czyta poprawnie, ze zrozumieniem. Najwięcej trudności sprawiają chłopcu wypowiedzi pisemne. Do najczęstszych błędów należą błędy ortograficzne, fonetyczne, opuszczanie liter. Samodzielnie budowane zdania bywają niepoprawne gramatycznie, przy zachowanej logice i dość bogatym słownictwie. Nauczycielka zaznacza, że wskazane trudności mają charakter nasilony. Poziom graficzny pisma nie budzi zastrzeżeń. Wypowiedzi ustne Michała są poprawne, rozbudowane, choć obserwuje się trudności w rozpoczynaniu odpowiedzi, czasami również w wypowiedzi ustnej zdarzają się błędy gramatyczne. Wymowa Michała jest zrozumiała. Wychowawczyni Michała zaznacza, że uczeń jest zawsze przygotowany do lekcji, aktywny i zaangażowany, chętnie wykonuje polecenia, jest samodzielny w podejmowanych czynnościach. Michał uczestniczy w zajęciach dodatkowych, a jego zachowania, zarówno w kontaktach z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi, nie budzą zastrzeżeń.

W badaniu pedagogicznym stwierdza się, że Michał dobrze opanował umiejętność czytania i pisania. Czyta w szybkim tempie, metodą wyrazową, dłuższe i nieznanne wyrazy dzieli na sylaby. Zdarzają się jednak dość liczne przekręcenia wyrazów, domysły. Chłopiec rozumie treści odczytywane przez siebie, zarówno na głos (polecenia w podręczniku z matematyki – obserwacja podczas wspólnego z dzieckiem odrabiania zadania domowego), jak i po cichu (test *Domek Krasnoludków* G. Krasowicz-Kupis). Zapamiętuje wiązane informacje przekazywane słownie, jednak obserwuje się ograniczony zasób pamięci słuchowej [fono-

logicznej, w próbie *Nasz Język* M. Bogdanowicz – pamięć słuchowa, polegającej na powtórzeniu jak największej liczby usłyszanych słów, wyniki: na 15 usłyszanych słów w trzech próbach po 5 słów, chłopiec zapamiętał w sumie 8 słów (3 w próbie pierwszej, 3 w drugiej i 2 w trzeciej) co daje niski wynik, uwzględniając normy wiekowe]. Pisząc ze słuchu, popełnia błędy ortograficzne i sporadycznie fonetyczne (pisze tak, jak słyszy), po cichu głoskuje zapisywane wyrazy. Pismo chłopca jest czytelne. W wypowiedziach pisemnych zauważa się błędy gramatyczne. Chłopiec jest zlateralizowany prawostronnie (lateralizacja jednorodna). Funkcje słuchowo-językowe kształtują się na poziomie norm wiekowych, jednak doskonalenia wymaga analiza paronimów i pamięć fonologiczna. Zaobserwowano, że próby wymagające zaangażowania słuchu Michał wykonuje w dużym skupieniu uwagi.

## DIAGNOZA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH I JĘZYKOWYCH

Z wywiadu z matką badanego wynika, że Michał zaczął komunikować się ok. 9. m.ż. w języku migowym (pierwsze uproszczone gesty: pić, mama, tata, babcia, ciocia, które były precyzyjnie odczytywane, rozumiane przez najbliższe otoczenie dziecka). Matka pamięta, że wzbudziło to jej zadowolenie. Słowa pojawiły się ok. 18. m.ż., gdy Michał zaczął uczęszczać do żłobka. W wychowaniu Michała znaczącą rolę odegrała także niedosłysząca babcia, która co prawda miga, ale lepiej niż matka chłopca słyszy i częściej komunikuje się fonicznie (np. z wnukami). W wieku 3 lat Michał zaczął chodzić do przedszkola. Początkowo nauczycielki przedszkola były zaniepokojone rozwojem mowy i języka dziecka, zgłaszały jego problemy komunikacyjne, stąd dziecko zostało objęte opieką logopedyczną w placówce. Nastąpił szybki i satysfakcjonujący rozwój mowy i języka, sama matka obserwowała, że dziecko coraz więcej mówi (a coraz mniej miga, także w domu). Dodatkowo zorganizowała synowi zajęcia logopedyczne poza placówką przedszkolną, w jednej z miejscowych poradni rehabilitacji słuchu i mowy. Michał na te zajęcia uczęszcza do chwili obecnej, 2 razy w miesiącu.

W wieku 5 lat Michał badany był przez logopedę, który wskazał na następujące nieprawidłowości: obniżony poziom rozwoju motoryki artykulacyjnej w zakresie pionizacji języka oraz ruchów mięśnia okrężnego warg [badanie wg *Karty badania motoryki artykulacyjnej* Hanny Rodak (1997), nie stwierdzono nieprawidłowości w budowie anatomicznej narządów artykulacyjnych], trudności w różnicowaniu słuchowym głosek opozycyjnych, zwłaszcza dentalizowanych trzech szeregów [wg propozycji badania słuchu fonematycznego Ireny Styczek (1977), w badaniu audiologicznym nie stwierdzono ubytku słuchu – analiza dokumentacji zdrowotnej dziecka], w wymowie substytucje i uproszczenia spółgłosko-

we [na podstawie odsłuchu i obserwacji sposobu realizacji fonemów języka polskiego, z użyciem pomocniczo *Kwestionariusza obrazkowego* Genowefy Demel (1996) – niestety brak szczegółowych informacji czy ww. realizacje miały charakter rozwojowy czy już patologiczny!]. Dodatkowo stwierdzono problemy w odmianie wyrazów, trudności w prawidłowym użyciu zaimków osobowych, budowaniu dłuższych wypowiedzi. Po zakończonym procesie diagnostycznym Michał uczestniczył w 20-godzinnej terapii logopedycznej w warunkach domowych z udziałem matki w roli obserwatora (Osenkowska 2014).

W listopadzie 2015 r. umiejętności komunikacyjne chłopca zostały ponownie zdiagnozowane z wykorzystaniem znormalizowanego dla dzieci w wieku 4;0–8;11 Testu Rozwoju Językowego. Badanie prowadziła współautorka artykułu.

W dniu badania Michał G. miał dokładnie 7;1;5 lat. Diagnoza trwała blisko 40 minut. W czasie spotkania (w godzinach popołudniowych) Michał był pogodny, żywo reagował na polecenia badającego, początkowo zainteresowany przebiegiem badania, z czasem wymagał wzmocnień w postaci zachęty. Wypowiedzi dziecka były zrozumiałe, nie zaobserwowano wad w zakresie artykulacji poszczególnych głosek, głos dźwięczny.

W podteście Słownik – rozumienie słów Michał popełnił 9 błędów podczas wskazywania spośród 28 obrazków (osiągnął 19 punktów na 28 możliwych, co po przeliczeniu wyników i odniesieniu ich do norm staninowych ogólnych dla dzieci w wieku 7;0–7;5, ponieważ celem badania było ocenienie funkcjonowania Michała na tle innych dzieci w tym samym wieku, z prawdopodobieństwem wynoszącym 85%, daje 3. stanin i oznacza wynik niski).

W podteście Gramatyka – powtarzanie zdań chłopiec popełnił 4 błędy, niewłaściwie odtwarzając podawane do powtórzenia zdania. W podteście tym uzyskał 30 punktów (na 34), wyniki mieszczą się w granicach 6. stanina, średniego wyższego.

W podteście Słownik – produkcja słów badany poprawnie nazwał 13 z 25 obrazków, osiągając 13 punktów. Tym samym przeliczone na staniny (4. stanin) wyniki mieszczą się w granicach wyników typowych, niższych.

W podteście Gramatyka – rozumienie zdań, Michał niewłaściwie wybrał 5 obrazków (z 32) do podawanych zdań. Chłopiec uzyskał 27 punktów, co oznacza, że wynik mieści się również w granicach wyników typowych, niższych (4. stanin). Najwięcej trudności sprawiło chłopcu zrozumienie zdań z dwoma dopełnieniami bliższym i dalszym, typu: Dziewczynka pokazuje nóż widelcem (pozycja 22, 24 i 28).

W podteście Gramatyka – odmiana wyrazów badany popełnił 2 błędy, niewłaściwie odmieniając słowa, na przykład zamiast „dużo pól” powiedział „dużo poli”. Uzyskał 12 punktów, co po przeliczeniu zgodnie z kluczem TRJ, oznacza wynik typowy, średni – niższy.

Badanie podstępem Dyskurs – rozumienie tekstów przeprowadzono z wykorzystaniem tekstów T3 i T4 – zgodnych dla wieku dziecka (7, 8 lat). Michał rozumie ogólną treść komunikatów, ma jednak trudności w zapamiętaniu szczegółów podawanych informacji. Także i w tym teście uzyskał wyniki średnie niższe (poziom 4. stanina).

W wyniku dalszych procedur obliczeniowych (Smoczyńska i in. 2015) otrzymano surowe wyniki podskal: słownika – 7 punktów (3. stanin), gramatyki – 14 (5. stanin), rozumienia – 7 (3. stanin) i produkcji – 14 (5. stanin) oraz wyniku ogólnego – 21 punktów (4. stanin).

Podsumowując, Michał uzyskał w teście średni niższy wynik ogólny. Wyniki w zakresie słownictwa uznano za niskie, a gramatyki za typowe, przeciętne. Michał gorzej radzi sobie z zadaniami wymagającymi rozumienia języka (słów i zdań), natomiast lepiej, bo przeciętnie, z próbami wymagającymi powtarzania zdań. Wynik rozumienia tekstów określono jako średni niższy.

Aktualnie wymowa chłopca jest prawidłowa, głos nieco ochryply, dość głośny. W kontakcie z obcą osobą dorosłą Michał używa form grzecznościowych, nie obserwuje się nadmiernej gestykulacji. Jest otwarty i komunikatywny, zadaje pytania dotyczące bieżącego tematu rozmowy, sam również udziela stosownych odpowiedzi, gdy nie rozumie jakiegoś wyrażenia, prosi o jego wyjaśnienie.

Zwracając się do mamy, zwalnia tempo mowy, a jego artykulacja staje się wyraźniejsza. W sytuacji gdy matka nie rozumie treści, włącza gesty. Michał bardzo dobrze komunikuje się w języku migowym (SJM), prawidłowo nadaje komunikaty i rozumie te, kierowane do niego.

## WNIOSKI I PODSUMOWANIE

Badacze, głównie anglojęzyczni, starali się określić znaczenie nietypowego środowiska lingwistycznego dla rozwoju mowy i języka słyszących dzieci niesłyszących rodziców.

Jacqueline Sachs, Barbara Bard i Marie L. Johnson (1981), w studium przypadku na temat rozwoju językowego dwójki braci (w wieku: 3,9 i 1,8), stwierdziły, że zarówno u pierwszego, jak i drugiego dziecka występowało opóźnienie rozwoju mowy. Szczególnie u starszego chłopca Jima obserwowano poważne problemy z artykulacją. Badacze doszli do wniosku, że opóźnienia w rozwoju języka badanych dzieci spowodowane były niewystarczającą stymulacją (jedyną możliwością nauki języka mówionego było słuchanie rozmów w telewizji). Autorki badań podkreślają jednak, że odpowiednia interwencja doprowadziła do poprawy umiejętności językowych dzieci, a nieprawidłowości ustąpiły. W późniejszych latach życia spontaniczne wypowiedzi językowe braci były normalne, choć w badaniach języka zdiagnozowano kilka słabych obszarów. Judith Murphy i Neil

Slorach (1983) objęły badaniami sześcioro dzieci poniżej piątego roku życia, również dochodząc do wniosku, że u wszystkich badanych występowały problemy związane z rozwojem mowy. Autorki podkreślają, że rozwój poznawczy dzieci znacznie wyprzedza ich rozwój językowy, co znalazło odzwierciedlenie w próbach tworzenia zdań, nacechowanych jednak błędami gramatycznymi. Dzieci prócz tego miały ograniczony zasób słownictwa, które częściowo kompensowały częstszym użyciem słów „rzecz/przedmiot/obiekt” i „tam”. W badaniu stwierdzono istotną korelację między dodatkową pomocą udzielaną dzieciom (od słyszących rówieśników podczas zabaw, np. w przedszkolu, nauczycieli, krewnych i sąsiadów) a ich rozwojem poznawczym i językowym, w aspekcie gramatycznym. W późniejszych pracach tych samych lub innych autorów nie wykazano opóźnienia w nabywaniu umiejętności językowych słyszących dzieci niesłyszających rodziców. Naomi B. Schiff-Meyers i Harriet B. Klein (1985) przebadaly pięcioro słyszących dzieci niesłyszających rodziców. Czwooro badanych nie wykazywało zaburzeń mowy (głównie artykulacyjnych), charakterystycznych dla osób głuchych, które występowały u ich matek. Również badania Erina Tooheya (2010) wskazują, że rozwój języka słyszących dzieci niesłyszających rodziców, głównie w aspekcie fonetyczno-fonologicznym, pozostaje na ogół w normie.

Badania własne częściowo potwierdzają te wnioski. Wydaje się, że rozwój mowy i języka słyszących dzieci niesłyszających rodziców uwarunkowany jest nie tylko możliwościami komunikacyjnymi rodziców, ale także szerszego grona osób z otoczenia społecznego dziecka. Stąd ważne jest, by słyszące dzieci niesłyszających rodziców mogły być wspierane w kontaktach z innymi osobami słyszącymi (krewnymi, nauczycielami, logopedami).

Badany chłopiec – Michał G. – wychowuje się w nietypowym środowisku lingwistycznym. Jego rodzice oraz dziadkowie są osobami niesłyszającymi, porozumiewającymi się głównie za pomocą języka migowego, natomiast młodszy brat jest osobą słyszącą. Matka chłopców, mimo posiadanej wady słuchu i wymowy odbiegającej od przyjętej normy ortofonicznej, w komunikacji ze swoimi dziećmi preferuje język foniczny wspierany miganiem, w tym alfabetem palcowym. Ojciec Michała jest osobą głuchą, porozumiewa się tylko w języku migowym.

Uzyskane w badaniach własnych wyniki wskazują, że Michał osiągnął przeciętny rozwój językowy (por. wyniki TRJ, badań umiejętności szkolnych, obserwacji). Szczególnej uwagi w procesie wsparcia językowego wymagają jednak ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, mające na celu bogacenie słownictwa biernego i czynnego w zakresie produkcji i rozumienia słów oraz ich użycia w zdaniach. Istotne pozostają ćwiczenia z zakresu budowania i rozumienia zwłaszcza tych zdań, w których o sensie decyduje fleksja (np. zdań z dopełnieniami bliższym i dalszym, w których fleksja wskazuje na relacje między dopełnieniami). Języki migowe nie są kodami fleksyjnymi, wynikać stąd mogą trudności gramatyczne Michała. Ważną rolę w edukacji językowej może odegrać czytanie, bo-

wiem czytając coraz bardziej skomplikowane teksty, Michał będzie poznawał i utrzymywał właściwe formy językowe, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Obecnie baczniejszej uwagi wymaga doskonalenie funkcji słuchowo-językowych (w tym operowanie materiałem fonologicznym), także utrwalanie zasad ortograficznych, w tym celu wskazane jest na przykład wdrażanie chłopca do korzystania ze słownika ortograficznego.

Z analizy przebiegu rozwoju mowy i języka można stwierdzić, że badany chłopiec jest osobą dwujęzyczną, a sposób porozumiewania się z otoczeniem uzależnia od możliwości i preferencji rozmówcy. Jako pierwsze w rozwoju językowym pojawiły się znaki migowe (ok. 9. m.ż.), co nie zakłóciło jednak znacząco rozwoju języka mówionego – pierwsze słowa (ok. 18. m.ż.). Badany chłopiec nauczył się języka fonicznego od swojej matki, mimo że ta nie opanowała go wystarczająco (głównie w aspekcie fonetycznym). Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że już od ok. 12. m.ż. Michał objęty był opieką instytucji – żłobka, następnie przedszkola, gdzie miał sposobność intensywnego i poniekąd również naturalnego nabywania języka mówionego. Stąd uznać należy, że w wychowaniu językowym chłopca ważną rolę odegrali także profesjonalści – nauczyciele i logopedzi. Aktualnie (w wieku 8 lat) Michał, mimo wskazanych nieznacznych trudności językowych, osiąga stosunkowo dobry poziom kompetencji komunikacyjnych zarówno w języku migowym, jak i fonicznym, który stał się podstawą nabywania wiedzy.

Na postawione pytanie badawcze należy odpowiedzieć twierdząco. Rozwój wiedzy językowej słyszącego dziecka niesłyszących rodziców zależy od jego wychowania językowego prowadzonego w środowisku rodzinnym i wspieranego przez osoby trzecie. Wydaje się również, że sam proces wychowania językowego zdeterminowany jest kompetencjami komunikacyjnymi i językowymi rodziców, ich świadomością dotyczącą przebiegu rozwoju mowy i języka dziecka.

## WYCHOWANIE JĘZYKOWE SŁYSZĄCEGO DZIECKA PRZEZ NIESŁYSZĄCYCH RODZICÓW – WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

„Języka nie można się nauczyć, a można go tylko pobudzić,  
toteż rola edukatorów polega na tym,  
żeby językowi dać nitkę,  
za którą on pójdzie, rozwijając się sam przez się”  
Wilhelm von Humboldt (za: Bieńkowska, 2007, 41)

Zapewnienie odpowiednich warunków wychowania językowego słyszącym dzieciom niesłyszących rodziców jest kluczową sprawą dla rozwoju ich wiedzy językowej. Ważne jest, aby niesłyszący rodzice nie pozostawali bez odpowied-

niego wsparcia w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej i językowej, nierzadko w dwóch językach, swoich słyszających dzieci. By słyszące dziecko niesłyszających rodziców mogło opanować język swojej wspólnoty, powinny zostać uruchomione odpowiednie zasoby wsparcia społecznego, nieformalnego – w postaci np. pomocy rodzinnej między krewnymi i formalnego – budowa systemu wsparcia profesjonalnego w postaci szerszej oferty usług logopedycznych, pedagogicznych, psychologicznych dla dzieci pełnosprawnych, których rozwój (w tym wypadku językowy, w konsekwencji psychospołeczny) może być zagrożony z uwagi na niepełnosprawność rodziców. Udział wsparcia musi być jednak zrównoważony, dostosowany do potrzeb tak rodziców, jak i dzieci. Osoby udzielające wsparcia powinny być świadome swojej roli „mediatora językowego” oraz złożonych problemów komunikacyjnych i z nimi związanych – kulturowych.

Zalecenia dotyczące wychowania językowego słyszających dzieci niesłyszających rodziców:

1. Należy uświadamiać niesłyszających rodziców, że ich słyszące dzieci mogą opanować biegle język migowy oraz język mówiony (większości), jednak dzieci nie mogą być pozostawione „same sobie”.
2. Jeżeli w rodzinie osób niesłyszających jest słyszące rodzeństwo, to wszystkie dzieci powinny nauczyć się migać (nie tylko najstarsze, zwłaszcza córki, które najczęściej przejmują rolę tłumacza pomiędzy młodszym rodzeństwem a rodzicami), a w obecności rodziców, dzieci między sobą powinny używać języka migowego, aby rodzice mieli wgląd w przekazywane treści, mogli monitorować interakcje, tym samym mieć poczucie własnych kompetencji rodzicielskich (Singleton, Tittle 2000).
3. Ważne jest, aby w procesie wychowania językowego korzystać z doświadczenia osób słyszających, krewnych, profesjonalistów (nauczycieli, logopedów) od możliwie wczesnych lat życia dziecka. W tym celu można przykładowo zorganizować w warunkach domowych pomoc słyszającej opiekunki (np. 3 godziny dziennie), możliwie szybko zapisać dziecko do żłobka, następnie przedszkola, umożliwić dziecku korzystanie z zajęć logopedycznych (np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej) (por. strategię nauczania dzieci drugiego języka, strategia: osoby, miejsca, czasu, przemienna – Kurcz 2007, 21, 22).
4. W żaden sposób nie można podważać kompetencji rodzicielskich, w tym językowych i społecznych, niesłyszających rodziców. Należy ich jednak, w miarę możliwości, wspierać w procesie wychowania językowego słyszających dzieci (uświadamiać, instruować).
5. Istotne jest, aby słyszące osoby z otoczenia dzieci (np. słyszący krewni, nauczyciele, logopedzi) wspierały komunikację w języku migowym i rozumiały, że jest to sposób porozumiewania się dziecka z niesłyszającymi rodzicami (por. znaczenie prestiżu języka w rozwoju dwujęzyczno-

- ści, Kurcz 2007). Brak możliwości komunikacji z rodzicami może mieć poważne konsekwencje psychologiczne (Bene 1977, Halbreich 1979). W tym celu należy organizować dzieciom kontakty z różnymi osobami niesłyszącymi, w tym z dziećmi głuchymi (migającymi), doskonalić komunikację w języku migowym, np. przez udział w imprezach kulturalnych dla osób głuchych/Głuchych.
6. Osoby z otoczenia społecznego dziecka (niesłyszące i słyszące) powinny szanować wzajemnie swoją odrębność językową/kulturową, a także dawać dziecku poczucie bezpieczeństwa i możliwość budowania dwujęzycznej tożsamości.
  7. Słyszące dzieci niesłyszących rodziców nie mogą odgrywać roli tłumaczy swoich rodziców z uwagi na treści komunikatów językowych nie stosownych dla wieku i dojrzałości poznawczej dziecka – o czym należy uświadamiać tak osoby niesłyszące, jak i słyszące. W kontaktach osób niesłyszących z osobami słyszącymi należy korzystać z usług tłumaczy języka migowego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartnikowska, U., 2010, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń.
- Bene A., 1977, *The Influence of Deaf and Dumb Parents on a Child's Development*, „The Psychoanalytic Study of the Child”, 32(1), s. 175–194.
- Bieńkowska K., 2007, *Slucham, mówię, jestem... Program 60 kroków do oceny i terapii dzieci z wadą słuchu*, Krosno.
- Bogdanowicz M., Kalka D., Sajewicz-Radtke U., Radtke B.M., Karasiewicz K., 2011, *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich*. Podręcznik, Gdańsk.
- Dąbrowska E., Kubiński W., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Demel G., 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Emmorey K., Borinstein H.B., Thompson R., 2005, *Bimodal Bilingualism: Codeblending between Spoken English and American Sign Language*, [w:] *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, red. Cohen J., McAlister K. T., Rolstad K., MacSwan J., Somerville, s. 663–673.
- Flick U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, Tom X, s. 9–36.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grzegorzczkova R., 2008, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Halbreich U., 1977, *Influence of deaf-mute parents on the character of their offspring*, „Acta Psychiatrica Scandinavica”, 59 (2), s. 129–138.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Kurcz I., 2007, *Jakie problemy psychologiczne może rodić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Kurcz I., Gdańsk, s. 9–39.

- Mitchell R.E., Karchmer M.A., 2004, *Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States*, „Sign Language Studies”, 4(2), s. 138–163.
- Murphy J., Slorach N., 1983, *The Language Development of Pre-Preschool Hearing Children of Deaf Parents*, „British Journal of Disorders of Communication”, 18(2), s. 118–127.
- Osenkowska A., 2014, *Słyszące dziecko w rodzinie głuchych. Kompetencje językowe 5-latka na przykładzie studium indywidualnego przypadku*, niepublikowana praca dyplomowa, opracowana pod kierunkiem dr K. I. Bieńkowskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Porayski-Pomsta J., *O wychowaniu językowym w domu i przedszkolu*, <http://www.tkj.uw.edu.pl/po-radnia/art10.htm>
- Rodak H., 1997, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Sachs J., Bard B., Johnson M.L., 1981, *Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents*, „Applied Psycholinguistic”, 2(1), s. 33–54.
- Schiff-Myers N., Klein H., 1985, *Some phonological characteristics of the speech of normal hearing children of Deaf parents*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 28(4), s. 466–474.
- Singleton J.L., Tittle M.D., 2000, *Deaf Parents and Their Hearing Children*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 5:3 Summer 2000, s. 221–236.
- Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak A., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Luniewska M., Morstin M., 2015, *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*, Warszawa.
- Stake R.E., 2009, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. Denzin N.K., Lincoln Y.S., Warszawa, s. 623–654.
- Styczek I., 1977, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa.
- Tellis W., 1997a, *Application of a Case Study Methodology*, „The Qualitative Report”, 3(3), <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/1>
- Tellis W., 1997b, *Introduction to Case Study*, „The Qualitative Report”, 3(2), <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/4>
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekł. J. Rączaszek, Warszawa.
- Toohy, E.N., 2010, *Phonological Development in Hearing Children of Deaf Parents*, Honors Scholar Theses. Paper 153, [http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors\\_theses/153](http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/153)