

Joanna Kowal

Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci niedosłyszących i głuchych

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (26-27), 104-120

2005

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Joanna Kowal

Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci niedosłyszących i głuchych

Wprowadzenie

„Lud żyjący w sercu własnej mowy pozostaje, poprzez pokolenia, tajemnicą myśli nieprzejrzaną do końca”

Słowa Ojca Świętego, Jana Pawła II zwracają uwagę na to, jak bardzo odmienne języki oddalają ludzi od siebie. Niesłyszący, głusi, głuchoniemi, bo każde z tych określeń jest właściwe, to ludzie, dla których język polski jest drugim językiem. W wielu przypadkach, dla osób słyszących jest to język jedyny. Pojawia się zatem bariera w komunikowaniu, która w równej mierze oddziela ludzi głuchoniemych od słyszących, jak też odwrotnie - uniemożliwia osobom słyszącym poznanie ludzi głuchych.¹

Ważnym problemem współczesnej szkoły są zagadnienia niepowodzeń szkolnych, rozpatrywanie ich od strony przyczyn, objawów oraz możliwości przezwycięzania poprzez działalność pedagogiczną, która jest skierowana w stronę rozpoznawania przyczyn i korektę ich następstw. Niezmiernie ważne, wręcz decydujące o sukcesach szkolnych uczniów jest zdobywanie podstawowych umiejętności, które mogłyby stanowić „narzędzia” poznawania i zdobywania wiedzy oraz samodzielnego jej porządkowania i oceniania. Umiejętności te w pełni zostaną wykorzystane do samodzielnego uczenia się tylko wtedy, gdy u dziecka zostaną ukształtowane właściwości pozwalające na rozpoznawanie i odtwarzanie symboli, odczytywanie informacji, ocenę jej i wykorzystanie we własnym działaniu. Przystawianie tych umiejętności niezbędnych w procesie czytania i pisania, sprawia szczególną trudność dzieciom z obniżonym poziomem funkcji słuchowych. Aby poznać te trudności podjęto badania mające na celu analizę poziomu czytania i pisania pod kątem popełniania błędów uczniów niedosłyszących i głuchych.

Czytanie jest bardzo ważnym elementem „ułatwiający dziecku zdobywanie nowych wyobrażeń, tworzenie uogólnień, dokonywanie pewnych abstrakcji, utrwalanie pojęć przy pomocy słowa podanego jako odbicie rzeczywistości”².

¹ red. T. J. Nowicki. Materiały z ogólnej konferencji – Poznań 18 – 20.09.2000 r. Warszawa 2000

² J. Rytłowa. *Czytanie w szkole*. Warszawa 1963

Czytając, dziecko zdobywa wiadomości o świecie, pisząc, uczy się prawideł systemu językowego. Czytanie i pisanie, to podstawowe środki komunikacji międzyludzkiej. Są one warunkiem prawidłowego rozwoju intelektualnego uczniów, to znaczy warunkiem rozwoju jego myślenia. Proces czytania jest czynnością złożoną, albowiem uczeń musi nauczyć się postrzegania zdań, wyrazów i liter ze zrozumieniem i przeczyciem treści.

Pierwszym etapem czytania, według M. Bogdanowicz, jest analiza wzrokowa zapisanego tekstu. Dzięki niej dochodzi do wyodrębniania zdań, wyrazów, liter, do odróżniania od siebie liter podobnych pod względem kształtu, określania położenia liter w przestrzeni.

W drugim etapie najistotniejsze jest przełożenie wyodrębnionych liter na odpowiadające fonemy, dzięki utrwalonym w czasie nauki czytania skojarzeniom między odpowiadającymi sobie elementami fonetycznymi (głoska – fonem) i graficznymi (litera).

W trzecim etapie dochodzi do zrozumienia czytanego tekstu. Włączają się tu struktury mózgu odpowiedzialne za czynności intelektualne, tj. myślenie. Na tym etapie, kończy się proces czytania cichego ze zrozumieniem. W przypadku czytania głośnego ma miejsce następny, czwarty etap, określany przez M. Bogdanowicz jako uruchomienie narządów mowy. W procesie tym następuje przełożenie informacji drogą precyzyjnych ruchów artykulacyjnych na słowa.³

B. Sawa podaje, że podczas nauki czytania dziecko dokonuje analizy i syntezy wyrazów. W pierwszym etapie rozpoznaje litery, łączy je w sylaby, proste wyrazy, przechodząc do czytania głośnego odczytuje wyrazy całościowo.⁴

Czytanie, według J. Malendowicz polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych - symboli wzrokowych lub dotykowych - (w przypadku czytania tekstu przez niewidomych), które tworzą tekst.

Aby nauczyć się czytać należy:

- znać symbole i inne funkcje;
- odbierać symbole w postaci określonych mniejszych lub większych całości układów zwanych tekstami, czyli dokonywać syntezy znaków tworzących odczytywany tekst;
- umieć dokonywać właściwej interpretacji przeczytanego tekstu, czyli rozumieć tekst;
- umieć zastosować zrozumianą treść tekstu do aktualnych potrzeb i celów.⁵

Program nauczania w szkole mówi o czytaniu płynnym, poprawnym, biegłym, wyrazistym i pięknym. Granice tych terminów w praktyce zachodzą na siebie.

³ M. Bogdanowicz. Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa 1991

⁴ B. Sawa. Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. Warszawa 1980

⁵ J. Malendowicz. O trudnej sztuce czytania i pisania. Warszawa 1978

Niemożliwe byłoby osiągnięcie jednej cechy bez jednoczesnego osiągnięcia pozostałych. Umiejętność czytania należy traktować jako proces ciągłego rozwoju, który trwa przez całe życie od najwcześniejszej młodości do wieku dojrzałego. Czytanie jest umiejętnością językową, zdobywaną przez uczniów w ścisłej integracji z nauką pisania. Droga do opanowania pisania, a także do sprawnego pisania pismem czytelnym, płynnym i estetycznym jest dla wielu dzieci długa i skomplikowana.

Poprzez pisanie T. Wróbel rozumie „wykonywanie określonych ruchów, dzięki którym kreśli się litery połączone w wyraz”. Pisanie jest złożoną czynnością psychomotoryczną, na którą składają się trzy elementy:

- element psychologiczny dotyczący analizy i syntezy dźwiękowej, wzrokowej i ruchowej. Dziecko musi ujmować literę i wyraz jako całość i wyobrazić sobie drogę kreślenia danej litery;
- element fizjologiczny dotyczący skompletowanych pobudzeń nerwowych, ich integracji w korze mózgowej i w aspekcie ruchowym ręki. Człowiek sprawnie pisząc, kreśli serie ruchowe pod wpływem impulsu, jakim może być np. słowo mówione. Natomiast początkujący uczeń, do tej samej czynności potrzebuje licznych pobudzeń;
- element motoryczny tworzący zespół skoordynowanych ruchów ręki - ramienia, przedramienia, nadgarstka i palców - oraz techniczne warunki pisania;⁶

Prawidłowy przebieg procesu pisania zapewnia zaangażowanie w tę czynność zespołu podstawowych funkcji psychofizycznych: słuchowej, wzrokowo - przestrzennej i motorycznej. Mechanizm rozwoju pisma polega na kształtowaniu się umiejętności wzrokowego rozróżniania liter i wyrazów. Dziecko musi dokładnie spostrzegać kształty liter, oraz różnice między nimi, dzięki którym litery mają odrębne znaczenie. Do tego potrzebny jest sprawnie funkcjonujący narząd wzroku. Aby zapisać literę, czyli za pomocą ruchów ręki przenieść na papier wzrokowe wyobrażenie litery, mały uczeń musi mieć także sprawną rękę. Dziecko pisząc słowo bezpośrednio usłyszane, musi dźwiękom wchodzącym w skład słowa przyporządkować odpowiednie litery oznaczające te dźwięki. Na tym etapie uczeń musi mieć nie tylko wyobrażenie wzrokowe litery, ale też musi prawidłowo usłyszeć dźwięki wchodzące w skład słowa. Wobec tego, dla właściwego pisania, konieczna jest prawidłowa percepcja wzrokowa, dobra percepcja słuchowa oraz dobra sprawność manualna.

Według T. Wróbel, wypowiedź pisemna złożona jest z następujących elementów:

⁶ T. Wróbel. Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym. Warszawa 1985

- treść wypowiedzi wraz ze słowem;
- sposoby wyrażania myśli (gramatyka, stylistyka);
- poprawność zapisu pod względem ortograficznym;
- poprawność zapisu pod względem graficznym;

Uczniowie dopiero rozpoczynający naukę pisania najczęściej uwagi i wysiłku zwracają na stronę graficzną pisma, czyli odtwarzanie wzorów poszczególnych liter oraz sposobu ich łączenia w wyrazy. Dzieci koncentrują się także na przestrzeganiu technicznych wymagań przy pisaniu, takich jak: trzymanie pióra, układ papieru, ułożeniu ręki, układ głowy, tułowia.

Proces kształtowania umiejętności i nawyków pisania uwzględnia dwa okresy:

- okres pierwszy, obejmujący klasy I – IV, w którym należy osiągnąć pismo czytelne, estetyczne i płynne, kreślone przy średniej szybkości;
- okres drugi, obejmujący klasy wyższe, w którym uczniowie zdobywają własny, indywidualny charakter pisma.

W pierwszym okresie uczeń zdobywa elementarną umiejętność dopasowaną do pewnej sprawności, dzięki której pisze on już swobodnie i płynnie.

T. Wróbel dzieli ten okres na trzy etapy:

1. Etap pisania elementarnego, który przypada na klasę I;
2. Etap pisania swobodnego - klasy II – III;
3. Etap pisania płynnego - klasa IV

Podstawą wyróżniania tych faz w nauce pisania jest sposób kreślenia znaków pisarskich - od ruchów częściowych i „składanych” - klasa I - poprzez coraz lepszą koordynację ruchową - klasa II i III - dzięki czemu pisanie staje się łatwiejsze. Jedną z cech pisania swobodnego jest zdobywanie przez uczniów rytmu w pisaniu. Chodzi tu o równomierność w wykonywaniu pewnych całości ruchowych, co jest oznaką dojrzałości ruchowej. Rytm osiąga się pisząc litery ruchem całościowym oraz łącząc je w wyrazy, kilkulerowe zespoły. Równomierność w wykonywaniu ruchu, ciągłość i rytm w pisaniu są warunkiem osiągnięcia w klasie IV pisma płynnego, wykonywanego bez większego wysiłku, swobodnie, z określoną szybkością, ale również czytelnie.

Drugi okres opanowania i doskonalenia pisma charakteryzuje się poszukiwaniem własnego kształtu i charakteru według własnych skłonności i upodobań. Uczniowie w tym okresie przekształcają niektóre elementy we wzory, upraszczają połączenia, przyjmują określone położenie dla pisma.

Pismo stanowi środek wzajemnego porozumiewania się nie tylko ludzi słyszących. Można powiedzieć, że jeszcze większą funkcję do spełnienia ma ono w przypadku ludzi z dysfunkcją słuchu. Ludzie ci mają ogromną potrzebę komunikacji, która jest jednak bardzo utrudniona ze względu na niewyraźną

artykulację. Utrudniony kontakt z innymi ludźmi może wpłynąć destruktywnie na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka głuchego. Mowa pisana ułatwia proces porozumiewania się ludzi głuchych ze słyszącymi. Otwiera przed niesłyszącymi „duże możliwości kompensacji skutków uszkodzenia słuchu i wynikających z tego defektów, prowadzi do rozszerzania kontaktów z otoczeniem”.⁷

Proces czytania wymaga od dziecka wielu skomplikowanych umiejętności. Rozwój umiejętności czytania odbywa się etapami. Każdy z nich jest bardzo ważny i każdy z nich prowadzi do rozwoju umiejętności czytania poprzez wiedzę i doświadczenie zdobyte w poprzednich etapach życia. Wymogi współczesnego społeczeństwa względem czytania są coraz wyższe. Proces nabywania tych umiejętności powinien trwać do końca nauki dziecka w szkole. Podstawowymi elementami warunkującymi jego prawidłowy przebieg jest dojrzałość umysłowa i prawidłowy rozwój mowy, a także sprawność fizyczna.

Aby we właściwy sposób przygotować dziecko do nauki czytania, trzeba umożliwić mu wykonywanie różnego typu działań, w toku których będą kształtowały się umiejętności, stanowiące jego podstawę.

A. Brzezińska podaje właściwości, jakie powinno posiadać dziecko, które osiągnęło gotowość do rozpoczęcia nauki czytania:

- wiedzieć, uświadomić sobie, co to jest czytanie, jaka jest różnica między opowiadaniem np. bajki, a czytaniem. Dziecko powinno zauważyć związki między znakami w tekście, a wypowiedzianymi słowami;
- wiedzieć jak czytać w jego ojczystym języku, np. od strony lewej ku prawej, od góry do dołu ;
- wiedzieć jaka jest wartość czytania dla człowieka ;
- posiadać bogate słownictwo, umieć rozmawiać na bliskie mu tematy;
- posiadać umiejętności różnicowania kształtów, kolorów, dźwięków, wyszukiwania różnic i podobieństw na obrazkach i rozmaitych znakach⁸;

„Do czynników warunkujących poprawne czytanie M. Kłaczak zalicza:

- dobry wzrok
- sprawny słuch
- ogólny dobrostan zdrowia
- przystosowanie społeczne i związane z nim przystosowanie emocjonalne (np. dziecko w stanie silnego napięcia emocjonalnego może doznać niepowodzeń w nauce czytania)
- zainteresowanie czytaniem, co wiąże się z motywacją
- wpływ środowiska w jakim dziecko żyje⁹

⁷ A. Korzon. Opanowanie umiejętności pisania przez uczniów głuchych klasa III. Szkoła Specjalna 1985 nr1

⁸ A. Brzezińska. Czytanie i pisanie – nowy język dziecka. Warszawa 1987

⁹ M. Kłaczak. Analiza trudności w czytaniu dzieci z wadą słuchu na podstawie badań. Szkoła Specjalna. 1993

Natomiast M. A. Linker zwraca uwagę na nieco inne czynniki warunkujące opanowanie czytania i zalicza do nich:

- percepcję słów, jako podstawę każdego czytania. Percepcja ta zachodzi wtedy, gdy rozpoznanie słowa ma dla czytającego jakieś znaczenie
- wzrost zasobu słów i pojęć, ich rozumienie, są ściśle powiązane
- pomiary ruchów oczu, tzn. wyniki badań ogólnomotorycznych, mają znaczenie dla zrozumienia procesu czytania i w nauce czytania
- czytelne pismo i czytelny druk są warunkiem szybkiego i efektywnego czytania
- odpowiednie oświetlenie
- ocena postępów w czytaniu¹⁰.

Aby móc prawidłowo odczytać tekst trzeba wg M. Kłaczak:

- „znać symbole i ich funkcje
- umieć odbierać symbole w postaci określonych mniejszych lub większych całości, układów zwanych tekstami, czyli dokonywać syntezy znaków tworzących odczytywanie tekstu
- umieć dokonać właściwej interpretacji sensu przeczytanego tekstu, czyli rozumieć tekst
- umieć zastosować zrozumianą treść tekstu do aktualnych celów i potrzeb”.

Zdaniem M. Bogdanowicz, czytanie jest wynikiem całego procesu czynnościowego, współdziałania różnych okolic mózgu na różnym poziomie. Złożoność tego procesu powoduje konieczność ścisłej współpracy pewnych analizatorów. Wystarczy, że któryś z nich funkcjonuje nieprawidłowo lub wadliwie jest ich współdziałanie, aby proces czytania uległ dezorganizacji. Znając rolę czynności percepcyjno - motorycznych oraz typowe symptomy ich zaburzeń przejawiające się podczas czytania, możemy przewidywać, który z analizatorów działa nieprawidłowo.

Okolicznością sprzyjającą nauce pisania jest przygotowanie, jakie dziecko zdobywa w przedszkolu.

Przygotowując dziecko do pisania należy oprzeć się na rozwojowych możliwościach i potrzebach dzieci, do których należą: aktywność własna, działanie przez zabawę, ciekawość, tendencje naśladowcze. Wobec tego, przygotowanie odbywa się we wszystkich typach zajęć dzieci, które prowadzą do wyrabiania umiejętności analitycznego spostrzegania kształtów, odtwarzania ich różnorodnymi ruchami, świadomego tworzenia wskazanych kształtów, rysowania, wydzierania itp. W ćwiczeniach tych można wyrobić ważne przy pisaniu czynności umysłowe oraz praktyczne, koordynację oka i ręki, a także orientację w liniaturze zeszytu. Podstawową formą nabywania sprawności psychoruchowych jest zabawa.

¹⁰ M.A. Linker. Podstawy efektywnego czytania. Warszawa 1980

Kształtuje ona orientację przestrzenną, pamięć ruchową, wdraża do gospodarowania własnymi ruchami.

Nie mają rolę w kształtowaniu funkcji poznawczych i motorycznych spełnia działalność plastyczno - konstrukcyjną, do której należy:

- rysowanie i malowanie - czynności te uzyskujemy w celu przyzwyczajania ręki do zwalniania napięć
- wydzieranie - ćwiczy mięśnie palców, umiejętności współpracy między nimi, kształci spontaniczność wyobrażeń
- lepienie - ćwiczy sprawność manualną, siłę działania mięśni dłoni i palców
- układanie - układanki są dowodem umysłowych operacji klasyfikowanych elementów. Dziecko przechodzi od spostrzegania globalnego do analitycznego
- stemplowanie, wycinanie itp.
- ćwiczenia graficzne - kreślenie ślimaków, spirali, rysowanie w liniaturze linii poziomych i pionowych, obrysowywanie wzorów - doskonałą sprawność oka i ręki.

Duże znaczenie w przygotowaniu do nauki pisania ma rysowanie szlaczków. Rytmiczność powtarzających się elementów jest doskonałym wzorcem ruchów.

Na gotowość do nauki pisania składa się:

- analiza i synteza spostrzegania
- pamięć ruchowa
- koordynacja wzrokowo – ruchowa
- orientacja przestrzenna
- tempo pracy
- koordynacja ruchów ramienia, przedramienia, nadgarstka, dłoni i palców w procesie odtwarzania znaków graficznych
- wytrwałość w wykonywaniu zadania
- wrażliwość na polecenia
- zdolność do samokontroli i krytycznej oceny własnego wytworu.

Uwzględniając zasadę stopniowania trudności E.F. Przyhubsey wyróżniają następujące szczeble nauki pisania:

- odwzorowywanie czyli kopiowanie wzoru litery po literze, bez przekładania liter na głoski. Ma ono na celu prawidłowe graficzne odtwarzanie litery oraz ukazanie połączeń między nimi
- przepisywanie – wyraz, zdanie, które dziecko przepisuje, muszą być znane i rozumiane. Dzieci czytają wyraz, przyglądają mu się i przepisują go w całości lub grupami liter, starając się przy tym jak najmniej spoglądać na wzór
- pisanie z pamięci. Dzieci czytają głośno omówiony wyraz, starają się go zapamiętać, następnie zakryty wzór piszą z pamięci
- pisanie ze słuchu. Uczniowie słyszą wyraz, dokonują analizy słuchowej, przekładają głoski na litery i piszą

- pisanie samodzielne - jest to pisanie, w którym dzieci odnajdują w pamięci wyrazy, które trzeba napisać, bądź układają zdanie z podanych wyrazów, lub samodzielnie układają zdania.

Ucząc się pisania, uczymy się kreślić czytelne litery. Wzór liter, według których nauczamy dzieci pisać, odgrywa ważną rolę w procesie zdobywania nawyków pisania. Wzór musi być wyrazisty, czyli dobrze czytelny, łatwy do odwzorowywania, nadający się do wyprowadzenia z niego płynnego pisma. Opracowując wzory pisma należy opierać się na jednej głównej zasadzie kształtowania wszystkich elementów i członów pisma - liter i ich połączeń w wyrazach pisanych. Takie ujednoczenie pisma, mimo jego wielu elementów, pozwala uzyskać piękną całość. Porównując pismo uczniów ze wzorem pisma łatwo zauważyć, że często jest ono brzydkie, niestaranne, niewłaściwe. Chcąc wiedzieć, na czym polega niepoprawność pisma, musimy znać rodzaje błędów graficznych.

W ocenie pisma przyjmujemy następujące kryteria:

- czytelność
- pisemność
- estetyka pisania.

Jeżeli pismo jest nieczytelne, nieestetyczne, wówczas mamy do czynienia z widocznymi błędami graficznymi.

T. Wróbel wyróżnia następujące rodzaje błędów graficznych:

1. Błędy konstrukcyjne, czyli naruszenie kształtu litery przez niedokładność w odtworzeniu zasadniczej formy danej litery, brak spistości elementów, z których ona się składa, zatracenie proporcji w jej budowie.

Możemy wyróżnić tu następujące podgrupy:

- niedopełnienie kształtu litery
- nieproporcjonalny układ elementów
- zniekształcenie linii (kresek)

Błędy te są źródłem osłabienia czytelności i estetyki pisma.

2. Błędy łączenia liter w wyrazach - litery występujące w wyrazach muszą być w odpowiedni sposób łączone. Wszelkie naruszenie zasad łączenia tworzy zespół błędów łączenia liter w wyrazach. Możemy w tej grupie wyróżnić:

- brak łączenia liter - tworzy się wtedy „pismo sickane”. Błędy te prowadzą do obniżenia tempa pisania.
- łączenie niewłaściwe, powodujące osłabienie lub zatracenie czytelności i estetyki pisma.

3. Błędy proporcjonalności pisma - litera w wyrazie musi być ukształtowana proporcjonalnie w stosunku do pozostałych liter. Naruszenie zasad właściwego zagęszczenia, równomiernego ułożenia pod względem wysokości oraz odstępów między wyrazami tworzy błędy proporcjonalności, które występują w czterech odmianach:

- niewłaściwe zagęszczenie;
- zachwianie proporcji liter w wyrazach;
- nierównomierne ułożenie liter pod względem wysokości;
- niewłaściwe odstępy między wyrazami;

4. Błędy niejednolitego pochylenia pisma mają miejsce wtedy, gdy uczniowie zmieniają kierunek pisma w lewo lub w prawo:

- zmiana kierunku pochylenia liter w wyrazie tzw. „pismo chwiejące”
- zmiana kierunku pochylenia wyrazów w tekście.

Aby prawidłowo kierować procesem nauki pisania, nauczyciel musi być zorientowany w graficznych problemach pisma, a także powinien znać cechy dobrego pisania, tj. estetykę, czytelność wynikającą z przejrzystej budowy wzoru, płynność pisma - łączenie liter w całości ruchowe oraz pisemność pisma, czyli takie ukształtowanie pisma, które umożliwia i ułatwia swobodne i płynne kreślenie liter. Decyduje o niej łączenie liter, a także cała technika pisania. W przypadku wystąpienia niepowodzeń w tym zakresie, należy zbadać funkcje, które warunkują prawidłowy przebieg procesu uczenia się czytania i pisania (sprawność motoryczna, lateralizacja, spostrzeganie wzrokowe, spostrzeganie słuchowe, umiejętności językowe, operacje myślowe, pamięć). Należy zastanowić się nad przyczynami tych niepowodzeń i sposobem ich przezwyciężania. Jedną z bardzo ważnych funkcji składających się na prawidłowość czytania i pisania jest spostrzeganie słuchowe.

Pojęcie „głuchy” było interpretowane w różny sposób i zmieniało się w zależności od rozwoju stosunków ekonomiczno – społecznych, rozwoju nauki i techniki, a także od sposobów, przy pomocy których badany był słuch. Dawniej za głuchego uważano człowieka, który ze względu na zaburzenia słuchu nie mógł nauczyć się mowy drogą naturalną. Człowiek taki mógł odbierać bodźce akustyczne, przy ich pomocy jednak nie mógł opanować mowy. Obecnie, za głuchego uważa się człowieka, który nie odbiera bodźców akustycznych.

U. Eckert uważa, że „dziecko z wadą słuchu to dziecko, u którego istnieje uszkodzenie słuchu utrudniające, bądź wręcz uniemożliwiające odbieranie mowy ustnej drogą słuchową”¹¹. Biorąc pod uwagę stopień uszkodzenia słuchu wyróżnia ona dzieci niesłyszące i dzieci głuche, określone też niesłyszącymi. Za dziecko niesłyszące uważa „to dziecko, u którego wada słuchu jest taka znaczna, że nie pozwala - przy obecnym stanie środków technicznych - na odbiór informacji drogą słuchową i uniemożliwia nauczanie się mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladownictwo słyszanej mowy otoczenia. Dziecko niedosłyszące to dziecko z wadą słuchu, która umożliwia odbieranie informacji drogą słuchową za pomocą aparatu słuchowego lub bez niego. Dziecko niedosłyszące, w odróżnieniu od dziecka głuchego, może nauczyć się mowy drogą naturalną”¹².

¹¹ U. Eckert. Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej. Warszawa 1982

¹² U. Eckert. Przygotowanie dziecka z wadą słuchu. WSiP Warszawa 1982

M. Grzegorzewska „głuchym nazywa człowieka, który jest pozbawiony słuchu, a więc i treści słuchowych płynących ze świata i który wskutek tego w pracy poznawczej w przygotowaniu do życia społecznego znajduje się w gorszych warunkach niż słyszący”

A. Hulek uważa, że „, niedosłyszający to ci, u których narząd słuchu, aczkolwiek uszkodzony, działa z pomocą lub bez pomocy aparatów wzmacniających głos”.

Na poziom kalectwa słuchowego, poza wielkością ubytku słuchu, wpływa jeszcze wiele innych czynników. Dziecko z uszkodzonym lub wcześniej nabytym głębokim ubytkiem słuchu, jeżeli został on odpowiednio wcześniej wykryty, a dziecko prawidłowo rewalidowane, to jest ono w stanie wykorzystać posiadane resztki słuchu dla przyswojenia rozumienia mowy (mowa bierna) i mówienia (mowa czynna). Dzieci takie zachowują się więc raczej jak osoby niedosłyszające niż jak osoby głuche. Należy tu podkreślić ogromną rolę wczesnej rewalidacji dzieci z wadą słuchu. Na rozmiar kalectwa słuchowego wpływa w dużym stopniu wiek, w którym wystąpiło uszkodzenie słuchu.

„Rozróżnia się zatem:

- osoby głuche od urodzenia lub od bardzo wczesnego wieku;
- osoby, które utraciły słuch po całkowitym opanowaniu mowy;
- osoby, które utraciły słuch już w trakcie rozwoju mowy, lecz przed jego zakończeniem;
- osoby, które tracą słuch stopniowo, zaczynając od umiarkowanego niedosłuchu, poprzez niedosłuch ciężki, głęboki, do całkowitej głuchoty”¹³.

W zależności od przyczyny wywołującej uszkodzenie, autorka rozróżnia:

- głuchotę dziedziczną
- głuchotę nabytą (prenatalną)
- okołoporodową
- pourodzeniową

Można też rozróżnić:

- głuchotę odbiorczą (ślimakową, neurotyczną)
- głuchotę mieszaną (z komponentem przewodzeniowym)¹⁴.

Rozwój mowy ustnej u dzieci z wadą słuchu następuje wolniej niż u dzieci słyszących i charakteryzuje go ubogi zasób słów, nieprawidłowe i prymitywne budowanie zdań oraz popełnianie szeregu agramatyzmów. Mowa jest mało wyraźna, co spowodowane jest brakami artykulacyjnymi i niewłaściwym oddychaniem podczas mówienia. Ograniczone słownictwo wpływa na trudności w rozumieniu tekstu pisanego i mówionego.

¹³ M. Góralówna. Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu. Warszawa 1984

¹⁴ Tamże

Program nauczania w zakresie ćwiczeń w czytaniu w szkole dla dzieci z wadą słuchu wymienia: „czytanie głośne i ciche ze zrozumieniem prostych tekstów. Wdrażanie do czytania pisma i druku w zakresie opracowanego materiału, wdrażanie do głośnego i cichego czytania ze zrozumieniem”¹⁵.

Warunkiem płynnego czytania uczniów jest poprawna artykulacja wszystkich głosek polskich, poprawne oddychanie i wynikająca z tych dwóch rzeczy płynność mówienia. U dzieci głuchych trudno wykształcić płynność mowy, a więc występują u nich również trudności w płynnym czytaniu. Dziecko niesłyszące charakteryzuje się zmniejszoną sprawnością narządów mowy, a także niedostatkami w zakresie oddychania, co powoduje, że „mowa dziecka głuchego charakteryzuje się powolnością, przedłużaniem artykulacji niektórych dźwięków (np. tych, które dziecku sprawiają szczególną trudność artykulacyjną), skutkiem czego „wypadają” one z rytmu wyrazu, wydłużeniem samogłosek, a więc wyodrębnieniem sylab w wyrazach itp.”¹⁶.

Duże znaczenie dla czytania osób niesłyszących ma rozumienie tekstu. Na rozumienie czytanego tekstu ma wpływ wiele czynników.

I.M. Sołowjew, Ż.I. Szyf, T.W. Roznanowa i N.W. Jaszkowa wymieniają wśród nich:

- stopień bliskości treści tekstu do doświadczenia życiowego i wiedzy jakie posiada czytający;
- znajomość znaczenia wyrazów, które wchodzi w skład zdań;
- charakter związków łączących poszczególne wyrazy w zdaniu, zdania w ustępy a ustępy w opowiadania;
- właściwości kompozycyjno - stylistyczne tekstu.

Rozpatrując właściwości rozumienia tekstu przez dzieci niesłyszące, wyżej wymienieni autorzy podają trzy stopnie rozumienia tekstu:

- pierwszy obejmuje rozumienie w sposób bezpośredni faktyczne znaczenie wyrazów, zdania czy urywku;
- drugi obejmuje rozumienie myśli wyrażonej przez to znaczenie, a stanowiący wniosek, który został oparty na przeczytanych wyrazach i zdaniach;
- trzeci obejmuje rozumienie sensu opisanego wydarzenia bądź postępowania.

Autorzy uważają, że rozumienie tekstu na poziomie stopnia trzeciego dostępne jest dla dzieci niesłyszących tylko przy pomocy nauczyciela.

Niemожność prawidłowego różnicowania dźwięków wskutek uszkodzenia lub opóźnienia rozwoju funkcji słuchowych powoduje zdaniem B. Sawy specyficzne trudności w nauce czytania i pisania.

Dziecko ucząc się czytać i pisać musi nie tylko prawidłowo różnicować litery jako znaki graficzne, ale rozumieć ich znaczenie jako symboli. Pisząc ze słuchu

¹⁵ J. Tułodziecka. Nauczanie języka polskiego w klasie II szkoły podstawowej dla dzieci głuchych. Warszawa 1977

¹⁶ Tamże

musi z całości słyszanego słowa wyodrębnić poszczególne dźwięki i nadać im odpowiedni znak graficzny - przekłada w tym wypadku słowo na znaki graficzne, co jest możliwe po dokonaniu analizy słuchowej słowa. Przy czytaniu natomiast musi rozpoznać każdy z dźwięków i scalić je w wyrazy. Przekłada się w tym wypadku znaki graficzne na odpowiadające im dźwięki mowy, a następnie dokonuje syntezy słuchowej. Opóźnienie w zakresie analizy i syntezy słuchowej powoduje utrudnienie zróżnicowania poszczególnych dźwięków oraz ich scalania w złożone układy sukcesywne. Charakterystycznymi objawami w zaburzeniach analizy i syntezy słuchowej u dzieci niesłyszących są: długo utrzymujące się literowanie, kłopoty z syntezą dźwięków, nieuwzględnianie znaków przestankowych. Poza tym opuszczanie liter, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu¹⁷.

Istotą tych trudności jest niemożność dokonania syntezy i analizy wyrazu. Ujawniają się one dopiero pod koniec klasy pierwszej, lub na początku klasy drugiej, ponieważ w początkowym okresie nauki dzieci często radzą sobie w czytaniu opanowując tekst pamięciowo, zwłaszcza przy dobrej pamięci wzrokowej, na zasadzie globalnego poznawania graficznych struktur wyrazów i ich wzajemnego położenia. Zapamiętują położenie obrazu względem obrazka, brzegu strony itp. Jest to przykładem powstania niewłaściwego mechanizmu kompensacyjnego, ponieważ dziecko nie pokonuje trudności związanych z syntezą słuchową, lecz omija je, nie ćwiczy zaburzonej funkcji - lecz zastępuje ją inną. W nauce pisania, najpoważniejsze trudności ujawniają się podczas pisania ze słuchu. W przypadkach głębokiego jego ubytku, dyktanda są zupełnie niekomunikatywne, stanowią zlepek przypadkowych liter, sylab i zniekształconych wyrazów. Przy lżejszych zaburzeniach występują charakterystyczne błędy, jak: opuszczanie liter i sylab, gubienie liter przy zbiegu spółgłosek, opuszczanie końcówek wyrazów, łączenie przyimków z rzeczownikami. Trudności dotyczą również pisowni głosek syczących, szumiących i ciszących, dźwięcznych i bezdźwięcznych. Często w pisaniu ujawniają się wady wymowy, nawet już przezwyciężone pod względem artykulacyjnym. Trudności w pisaniu ze słuchu utrzymują się dłużej niż trudności w czytaniu. Czytanie ciche z czasem zaczyna dominować nad głośnym, wzrasta więc w czytaniu udział analizatora wzroku, natomiast w pisaniu ze słuchu, jak i w pisaniu samodzielnym nadal dominującą rolę pełni analizator słuchu.

M. Klaczak do często pojawiających się błędów w czytaniu dzieci z wadą słuchu zalicza:

- czytanie po jednej literce i czytanie sylabami,
- wadliwe akcentowanie,
- niezrozumienie czytanego tekstu,

¹⁷ B. Sawa. Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. Warszawa 1994

Zaburzenia percepcji słuchowej w piśmie powodują:

- mylenie liter dźwiękopodobnych - dotyczy to złego różnicowania: s, c, sz, cz, rz;
- mylenie kolejności liter w wyrazie,
- pismo fonetyczne,
- ubezdźwięcznianie,
- opuszczanie końcówek wyrazów,
- opuszczanie liter i sylab,
- łączenie przyimków z rzeczownikiem,
- opuszczanie spółgłosek lub samogłosek,
- trudności ze zmiękczeniami,
- wstawianie dodatkowych liter¹⁸.

Według A. Korzon, stan pisma badanych uczniów głuchych jest niezadowalający.

Do błędów najczęściej się pojawiających należą:

- błędy proporcjonalności,
- błędy konstrukcyjne,
- błędy łączenia liter¹⁹.

Zaburzenia percepcji słuchowej dezorganizują cały proces czytania i pisania, mają negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne oraz rozwój osobowości i przystosowanie społeczne. Nie wyrównywane i kompensowane w porę zaburzenia percepcji słuchowej prowadzą do pojawiających się trudności w rozumieniu, wnioskowaniu, uogólnianiu, co z kolei jest przyczyną pogłębiających się trudności w nauce szkolnej.

Wyniki badań

Aby stwierdzić poziom trudności w czytaniu i dokonać oceny pisania dzieci z dysfunkcją narządu słuchu, przeprowadzono badania mające na celu analizę tego stanu.

Badania przeprowadzono w latach 2001/2002 w Zespole Szkolno – Przedszkolnym dla Dzieci Nieśłyszących i Słabo Słyszących w Katowicach. Objęto nimi wszystkich uczniów klas czwartych, tj. 20 uczniów niedosłyszących i 20 uczniów nieśłyszących. Materiał badawczy to analiza testu czytania i pisania, składającego się z dwóch części.

Część pierwszą stanowią dwie próby:

1. Sprawdzająca znajomość liter - stopień opanowania materiału literowego poprzez rozpoznawanie i odtwarzanie małych i wielkich liter.
2. Sprawdzająca umiejętności rozpoznawania wyrazów o różnym stopniu trudności, sposoby łączenia wyrazów, rodzaje trudności w spostrzeganiu materiału literowego. Dotyczy również tempa czytania.

¹⁸ M. Kłaczak. Analiza trudności w czytaniu dzieci z wadą słuchu na podstawie badań. Szkoła specjalna 1993

¹⁹ A. Korzon. Opanowanie pisania przez uczniów głuchych klas trzecich. Szkoła specjalna. 1985

Część druga to:

1. Czytanie ze zrozumieniem – sprawdzające liczbę czytanych wyrazów w ciągu minuty, czas czytania całego tekstu oraz umiejętności odpowiedzi na pytania dotyczące czytanego tekstu.

- kartę badania rozpoznawania liter;
- kartę oceny pisma (przepisywanie tekstu - próba I, pisanie z pamięci - próba II, pisanie ze wzroku - próba III);
- arkusz obserwacji (jak dziecko podchodzi do pracy, jaką przyjmuje postawę przy pisaniu, w jaki sposób trzyma narzędzie, którą ręką pisze, jakie wykazuje tempo pisania, czy jest zniecierpliwionc, jaką stosuje technikę pracy);
- wywiad z rodzicami;

Po dokonaniu analizy uzyskanych wyników badań ustalono rodzaj trudności:

1. Znajomość liter u badanych dzieci jest ogólnie dobra, dzieci rozpoznają litery prawidłowo, jednak niewyraźna artykulacja wpływa na zniekształcenia głosek, wyrazów i całych wypowiedzi, co może prowadzić do utrudnionych kontaktów z otoczeniem.
2. Tempo czytania liter jest lepsze u uczniów niedosłyszących niż u głuchych. 65% uczniów niedosłyszących przeczytało litery w dobrym tempie - do jednej minuty. W tym samym czasie zmieściło się tylko 35% uczniów głuchych.
3. Wszystkie dzieci mają w bardzo dobrym stopniu opanowaną umiejętność pisania małych liter alfabetu, natomiast wielkich liter w stopniu niezadowalającym. Poprawnie wszystkie litery małe i wielkie napisało tylko 15% uczniów głuchych i 25% niedosłyszących.
4. W próbie czytania wyrazów najczęstszymi błędami jakie dzieci popełniły, to czytanie dłuższych wyrazów (trzy i czterosylabowych) i czytanie sylabami (wszyscy uczniowie głusii 65% uczniów niedosłyszących). Spółgłoska „r” i „t”, które wystąpiły obok siebie na końcu wyrazów, czytane były w izolacji i mocno akcentowane.
5. Pomimo występujących wyżej omówionych błędów w czytaniu - tempo czytania wyrazów, jak i zdań było dobre i większość badanych uzyskała wyniki pozytywne.
6. Częstym błędem występującym przy czytaniu tekstu było czytanie przyjmików w izolacji np. w / parku.
7. Pełne zrozumienie tekstu uzyskało 50% uczniów głuchych i 60% uczniów niedosłyszących. Pozostali rozumieli treść tylko częściowo, udzielając odpowiedzi na cztery i mniej pytań, dobierając odpowiedzi do kolejnych linii tekstu, co powodowało błędne odpowiedzi. Okazało się, że rozumienie czytanego tekstu jest poważnym problemem u dzieci niesłyszących.
8. Strona graficzna pisma również jest niezadowalająca, pomimo faktu, iż

uczniowie na tym etapie nauczania powinni mieć dobrze opanowaną szatę graficzną pisma. Najczęściej pismo badanych nie mieściło się w liniaturze, miało zmienną wielkość, było rozwlekłe lub zanadto ściśnięte. Niepoprawne łączenie wystąpiło u 50% badanych.

9. Na kształtne, czytelne i estetyczne pismo niewątpliwie wpływa także postawa, jaką uczniowie przybierali przy pisaniu - zanadto nachyla się nad kartką. Nieprawidłowe ułożenie pleców, nadgarstka i łokcia stwierdzono u 25% uczniów głuchych i 25% uczniów niedosłyszących. 10% uczniów głuchych i 5% uczniów niedosłyszących narzędzie piszące trzymało lewą ręką.
10. Uczniowie przepisują tekst dokładnie, ponieważ w próbie przepisywania nie zanotowano braku znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych. Liczba ich wzrosła w II i III próbie, kiedy badani nie mieli możliwości obserwacji pisanego tekstu, a więc także znaków interpunkcyjnych i diakrytycznych.

Znając trudności, na jakie dziecko z wadą słuchu napotyka w zakresie opanowania umiejętności, sformułowano następujące wnioski dotyczące pracy z dziećmi:

1. Intensywne ćwiczenia zmierzające do posługiwania się mową ustną należy rozpocząć w pierwszym roku życia. Materiał językowy, na którym opierają się ćwiczenia usprawniające powinien zawierać elementy przyszłej wiedzy szkolnej.
2. Należy prowadzić ćwiczenia koncentracji uwagi, rozwijania spostrzegawczości, usprawniania koordynacji wzrokowo - ruchowej oraz rozbudzenia zainteresowań i wyrabiania własnej motywacji do nauki.
3. Zwrócić szczególną uwagę na to, aby ćwiczenia w czytaniu były prowadzone łącznie z ćwiczeniami słuchowymi w celu opanowania rytmicznego czytania oraz prawidłowego akcentowania wzorów i zdań.
4. Należy więcej czasu poświęcać płynności czytania. Dzieci nie powinny akcentować pojedynczych głosek, lecz płynnie przechodzić z głoski na głoskę.
5. Dużo uwagi należy poświęcać czytaniu sylab i wyrazów, w których występuje połączenie dwóch spółgłosek.
6. Analizować dźwięki, wyjaśniając uczniom, iż liczba głosek równa się liczbie liter w danym wyrazie (czytanie dwuznaków).
7. Prowadzić ćwiczenia wyjaśniające znaczenie wyrazów.
8. Celem lepszego rozumienia tekstu należy przedstawiony tekst ilustrować, przeprowadzać inscenizację do tekstu, układać razem z dziećmi pytania do poszczególnych zdań.
9. Częściej czytać teksty pisane drukiem, przepisywać je w celu utrwalenia pisowni tych liter.

10. Częściej kontrolować czytanie, aby wykryte braki móc szybko i skutecznie likwidować.
11. Należy prowadzić więcej ćwiczeń w przepisywaniu z tablicy.
12. Budować motywację dzieci do bardziej starannego i kształtnego pisma.
13. Ocenę z pisma wyrażoną cyfrą, bądź ogólnikiem typu „pisz ładniej” zastąpić pisemną lub ustną uwagą dotyczącą rodzaju popełnianych błędów, sposobu ich poprawiania. Ponadto nauczyciel powinien kontrolować wykonanie zaleconych poprawek.
14. Pismo nauczyciela prowadzącego naukę pisania powinno być właściwym wzorcem.
15. Wcześniej wykazywać zaburzenia rozwojowe i prowadzić ich intensywną korektę.
16. Należy wymagać, by dzieci przepisywały znany tekst całymi wyrazami.
17. Dzieciom z trudnościami w pisaniu w ramach rewalidacji indywidualnej poświęcać więcej czasu na ćwiczenia graficzne.
18. Systematycznie prowadzić ćwiczenia doskonalące szatę graficzną pisma uczniów.

Bibliografia:

- Brzezińska M. Czytanie i pisanie – nowy język dziecka. WSiP. Warszawa 1987
- Czajkowska I., Herda K. Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole. WSiP. Warszawa 1989
- Eckert U. Przygotowanie dziecka z wadą słuchu. WSiP. Warszawa 1982
- Gałkowski T., Kaiser – Gordecka I., Smoleńska J. Psychologia dziecka głuchego. PWN. Warszawa 1988
- Góralówna M. Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu. PZWL. Warszawa 1984
- Klaczak M. Analiza trudności w czytaniu dzieci z wadą słuchu na podstawie badań. Szkoła Specjalna, nr 1 i 2, 1993
- Korzon A. Opanowanie umiejętności pisania przez uczniów głuchych klas III. Szkoła Specjalna, nr 1, 1985
- Malmquist H. Nauka czytania w szkole podstawowej. WSiP. Warszawa 1982
- Sawa B. Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. WSiP. Warszawa 1994
- Sołowiew I.M., Szyf Ż.I., Rodanowa T.W. Jaszkowa N.W. Psychologia dzieci głuchych. WSiP. Warszawa 1976

Timichowa H. Ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową ręki i koordynację wzrokowo– ruchową. Glottispol. Gdańsk 1994

Summary

The following article presents the issue of difficulties the deaf and hard of hearing have with reading and writing.

What is pointed out in the article is a very difficult problem of reading comprehension as well as the graphic representation of writing which is very often unsatisfactory.

The article also includes a range of exercises that help to solve the above mentioned problem.