

Nabywanie kompetencji pojęciowej przez dzieci niesłyszące

Świat wokół nas jest niesłyszanie zróżnicowany. W każdej chwili docierają do nas bardzo różnorodne bodźce. Gdyby nie zdolność do rozumienia i interpretacji danych, otaczający nas świat jawiłby się nam jako zbiór niepowiązanych ze sobą informacji, które w najlepszym wypadku należałoby zapamiętać literalnie i dokładnie, w takiej kolejności, w jakiej pojawiały się one w naszym otoczeniu – stwierdza T. Maruszewski (2001, s. 294). Dlatego właśnie pojęcia odgrywają w naszym życiu ogromną rolę. Z. Chlewiński uważa, że pojęcia pozwalają człowiekowi ujmować poznawczo świat, odkrywać w nim relatywnie zorganizowane środowisko przyrodnicze, kulturowe i społeczne. Stanowią najprostsza postać myśli, jak dalej wyjaśnia autor, *„to nie tylko wiadomości, ‘wiedza’ o różnych przedmiotach, zdarzeniach, ludziach itp., lecz coś na kształt ‘węzłów’ w wysoce złożonej i hierarchicznie zorganizowanej ‘sieci’ naszej wiedzy, od których prowadzą połączenia do innych pojęć. [...] Pojęcia są zatem narzędziami, za pomocą których ujmujemy poznawczo świat”* (1999, s. 9 i n.).

Pojęcia tworzone są w umyśle m. in. z materiału jaki dostarczają zmysły. Najwięcej materiału poznawczego dostarczają zmysły wzroku i słuchu. Umysł przy pomocy abstrakcji przeprowadza selekcję w materiale doświadczalnym, tzn. pomija cechy jednostkowe, konkretne, indywidualne, a ujmuje tylko wspólne, powtarzające się w jednostkach i tę wspólną istotę wyraża w pojęciu. Proces definiowania pojęć można zatem określić jako proste przedstawienie istoty rzeczy w naszym umyśle, polegające na uchwyceniu istotnych i koniecznych cech, z pominięciem cech pochodnych lub przygodnych (G. Dogiel 1999, s. 26-29). Uściślając powyższe stwierdzenia J. Zielińska wyjaśnia, że poznanie przebiega w formie ograniczonej liczby procesów bazowych, które zachodzą w określonym czasie i porządku. Należy do nich proces rozpoznawania, kodowania, odszukiwania, segregowania, kategoryzowania, tworzenia powiązań oraz koordynacji różnych powiązań (2006, s. 79-84).

W przypadku dzieci niesłyszących zakłócenie procesu poznawczego następuje już na poziomie sensorycznym. Poznawanie rzeczywistości, wynikające z wady słuchu, jest u nich ograniczone. Dzieci niesłyszące pozbawione w całości lub częściowo pewnej kategorii wrażeń i form reakcji nie zdobywają odpowiednio dużej sumy doświadczeń zmysłowych i

poznawczych – stwierdza Z. Sękowska (2001, s. 171-174). Zwłaszcza, że rozwój funkcji słuchowych rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. D. Kornas-Biela wyjaśnia, że narząd słuchu, u zdrowych dzieci, kształtuje się pod koniec czwartego tygodnia życia płodowego. W pierwszych trzech miesiącach życia w łonie matki, narząd ten jest najlepiej wykształconym organem zmysłowym. Natomiast między czwartym a piątym miesiącem życia, dzieci zaczynają reagować na bodźce akustyczne, stopniowo doskonaląc narządy słuchu pod wpływem stymulacji dźwiękowej pochodzącej ze środowiska zewnętrznego (1993, s. 145-148). W trakcie życia osobniczego, pierwsze wiadomości i umiejętności dzieci wytwarzają na podstawie wrażeń wzrokowych, węchowych, smakowych oraz dotykowych, jeżeli oczywiście zmysły te nie są uszkodzone - wyjaśnia Z. Sękowska. W przypadku dzieci niesłyszących suma działających na nie bodźców jest zmniejszona o te, które działają na ośrodek korowy analizatora słuchowego. Mniejsza liczba bodźców, docierających do kory mózgowej dzieci niesłyszących, powoduje powolniejsze niż u dzieci słyszących usprawnienie jej funkcjonowania. Dzieci niesłyszące odbierają bodźce wzrokowe, węchowe i dotykowe, lecz nie łączą ich z nazwą i często nie rozumieją ich znaczenia i związku. Brak słuchu sprawia, że ich spostrzeżenia są z reguły niepełne, co często powoduje niezrozumienie i fałszywą interpretację obserwowanych zjawisk – objaśnia dalej autorka (2001, s. 171-174). Deprywacja ta ma decydujący wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny i umysłowy dziecka niesłyszącego, którego konsekwencją jest zamknięcie w kręgu otoczonym barierą językową i kulturową, nie pozwalającą na jego optymalny rozwój.

Może być także pojmowana „jako brak zinternalizowanego języka, ale trzeba ją rozumieć jako długotrwałe i prowadzące do wielorakich skutków utrudnienie samego procesu rozwoju umiejętności działania językowego i zdobywania wiedzy językowej” (K. Krakowiak 1994, s. 132). Powoduje to ograniczenie dostępu do języka narodowego, do zakodowanej w nim wiedzy o świecie, zgromadzonej przez poprzednie pokolenia. Rzutuje, również w dużym stopniu, na całokształt rozwoju osobowości człowieka jako istoty społecznej, zdolnej do wchodzenia w kontakty z innymi osobami i porozumiewania się z nimi przy użyciu symboli oraz istoty rozumnej, zdolnej do poznawania świata i tworzenia pojęć. Dokładne słyszenie dźwięków, zwłaszcza dźwięków mowy jest dla człowieka ogromnie ważne. Szczególnie ważna jest ta zdolność dla dzieci w najwcześniejszych miesiącach i latach ich życia, ponieważ w tym okresie poznają świat i uczą się mówić. Dlatego właśnie najważniejszym zadaniem rodziców i wychowawców jest pomóc dzieciom niesłyszącym opanować język (K. Krakowiak 2003, s. 95-175).

Dzieci niesłyszące, jak każde inne rodzą się ze zdolnością do opanowywania języka. Powołując się na teorię N. Chomsky-ego, który prowadził badania nad regułami językowymi, można stwierdzić, że dzieci uczą się mówić dlatego, że posiadają wrodzony mechanizm przyswajania języka (LAD – *Language Acquisition Device*). Dzięki uniwersalnej wiedzy o języku przekazywanej genetycznie, wykrywają w wypowiedziach dorosłych użytkowników języka abstrakcyjne reguły językowe. Dysponując wrodzoną wiedzą o języku, wytwarza na podstawie wypowiedzi osób dorosłych własną gramatykę, która jest zgodna z gramatyką danego języka, dzięki uniwersaliom. Koncepcja N. Chomsky-ego wyjaśniająca proces nabywania języka przez dzieci, jako odkrywanie i stosowanie reguł, pozwala ponadto zrozumieć fakt reagowania przez nie na elementy werbalne w otoczeniu i podejmowania wysiłku opanowania trudnej sztuki posługiwania się językiem (1977, s. 120-130). Władania pierwszym językiem, czyli językiem macierzystym, człowiek uczy się zupełnie inaczej niż wszelkich umiejętności. Pierwszy język pojawia się i rośnie razem z osobą ludzką. Jest zakorzeniony w biologicznej postaci organizmu, a karmi się doświadczeniem płynącym ze wszystkich czynności psychicznych dziecka wzrastającego wśród ludzi. Znaczenia pierwszych słów, pojęć nie można dzieciom wyjaśnić, nie można ich nauczyć poprzez podanie jakichś odpowiedników lub definicji, czy innych umownych symboli. Podstaw języka nie można także nauczyć się poprzez etykietowanie elementów otaczającej rzeczywistości. Pierwszy język poznaje się poprzez działanie komunikacyjne, w bezpośrednich interakcjach z otoczeniem społecznym. Dzieci muszą osobiście doświadczyć, jak on funkcjonuje, odkryć fundamentalne zasady władania nim oraz nauczyć się ich praktycznie stosować. Opanowanie języka wymaga od nich ogromnej intelektualnej pracy, która polega na rozszyfrowaniu sposobu językowego kodowania znaczeń przez ludzi.

K. Krakowiak uważa, że aby pomóc dzieciom niesłyszącym opanować język narodowy, trzeba sprawić, żeby mogły one uruchomić i wykorzystać swoje wrodzone zdolności językowe. Trzeba dać im szansę do rozmowy z ludźmi ze swojego otoczenia – matką, ojcem, krewnymi, a następnie również z szerszą społecznością. Wiadomo, że ograniczenie lub brak słyszenia jest przeszkodą stanowiącą barierę w komunikowaniu się. Te barierę należy przezwyciężyć poprzez znalezienie sposobu umożliwiającego swobodne komunikowanie się tak aby dzieci niesłyszące, które nie słyszą słów „usłyszały je wizualnie” (2003, s. 95-106).

Tę możliwość dają im fonogesty (*Cued Speech*). Metoda fonogestów nastawiona jest na nauczanie mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów oraz kategoryjnej kognicji sygnałów mowy. Oparta jest na specjalnie opracowanym systemie gestów wspomagających

słuchanie, odczytywanie z ust i prawidłowe mówienie. Używane są one w trakcie mówienia, aby uwidocznić głoski wymawiane w sylabach. Celem stosowania gestów pomocniczych jest ułatwienie odbioru wypowiedzi i nauki mowy, oraz czytania i pisanie, a także umożliwienie pełnego opanowania języka narodowego. Rozmawiając z osobą mówiącą z fonogestami, dzieci – nawet te z najgłębszymi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu mogą odebrać każdy wyraz tak dokładnie, jak czynią to ludzie doskonale słyszący. Dzięki temu mogą wytwarzać sobie dokładne wyobrażenia słów, przypisać im na stałe jasne znaczenia, formułować pojęcia, a także biegle opanować język dźwiękowy. Rozwój mowy dzieci, które korzystają z fonogestów, ma przebieg stadialny. Kolejne stadia odpowiadają okresom występującym w rozwoju mowy dzieci słyszących (ibidem, s. 86, 153). Jeżeli rehabilitacja językowa zastosowana jest odpowiednio wcześnie, to u dzieci niesłyszących rozwój języka, oraz procesy poznawcze przebiegają w sposób tożsamy, co u dzieci słyszących. W tym kierunku winna właśnie zmierzać rehabilitacja niesłyszących. Jest to obowiązujący standard w wielu krajach europejskich, gdzie wczesna diagnoza, zaaparowanie dziecka lub wszczep ślimakowy w pierwszych miesiącach życia, połączona jest z kształceniem językowym opartym na zastosowaniu metody fonogestów, zwłaszcza jeżeli dziecko pochodzi z rodziny słyszącej.

Problem pojawia się wtedy, kiedy rozpoczęcie procesu rozwoju mowy następuje z opóźnieniem. Jest to niestety bardzo powszechnie występujące zjawisko w Polsce, wtedy gdy fonogesty stosowane są w wieku przedszkolnym, a często nawet szkolnym. U takich dzieci występuje kilkuletnie opóźnienie w rozwoju mowy, czego konsekwencją jest niedostateczny poziom rozwoju językowego, kulturowego i pojęciowego. Dzieci takie, choć otoczone opieką i wsparciem ze strony specjalistów, nie zdołają wyrównać braków, bez zastosowania odpowiednich metod pracy.

Jedną z nich jest Metoda Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-kulturowej i Pojęciowej. Jest to autorska metoda M. Białasa (zob. więcej 2007, s. 5-10), wzorowana na metodzie Callana – służąca do nauki języka angielskiego (zob. więcej Callan Metod, Student's Book 1). Dostosowane tej metody do potrzeb dzieci niesłyszących nie stanowiło jedynie prostej transpozycji, bowiem zmieniają się potrzeby i możliwości słuchaczy. Metoda ta w wielu miejscach uległa oczywistym zmianom, jednakże sporo jej cech jest wykorzystanych w dydaktyce niesłyszących.

Jak stwierdza M. Białas (por. 2007) początkowo zastosowana była eksperymentalnie na lekcjach religii, jednakże dostosować ją można także do innych przedmiotów

humanistycznych. **Przebieg lekcji prowadzonej z wykorzystaniem Metody Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-kulturowej i Pojęciowej** wygląda następująco;

1. Nauczyciel z fonogestami odczytuje treść lekcji.

Ponieważ brakuje podręczników dostosowanych do potrzeb metody, wymagane jest aby nauczyciel odpowiednio przygotował treść lekcji. Musi on na podstawie podręcznika wybrać teks, który zazwyczaj jest zbyt długi, a tym samym nie odpowiedni do potrzeb metody, streścić go w taki sposób, aby zachować jego sens i oryginalne słownictwo (bez upraszczania). Konieczne jest wcześniejsze przygotowanie tekstu lekcji przez nauczyciela, który dobierze tematy tak, aby stanowiły zamkniętą całość. W klasach młodszych może to być dany ośrodek pracy (zob. więcej W. Dykik 1997).

2. Nauczyciel zapisuje treść odczytanej lekcji na tablicy,

Ważne jest aby zapisana na tablicy treść lekcji była identycznie brzmiąca z tą, którą nauczyciel wcześniej odczytał. Możliwe jest także zastosowanie prezentacji multimedialnej, rzutnika tekstu.

3. Uczniowie przepisują treść lekcji do zeszytów,

4. Nauczyciel wyjaśnia uczniom niezrozumiałe pojęcia itp.,

Podczas wyjaśniania pojęć należy zwrócić uwagę na ich treść (konotacja), na którą składają się istotne cechy, a także na ich zakres (denotacja), czyli wszystkie obiekty, którym one przysługują (Z. Chlewiński 1999, s. 36-47). Wyjaśniając uczniom niezrozumiałe pojęcia należy zwrócić uwagę, by nie definiować ich odwołując się do zamierzonych funkcji, lecz do potencjalnych możliwości – sugeruje A. Wierzbicka. Dla przykładu, wyjaśniając pojęcie „łódź”, nie właściwe jest zdefiniowanie go jako: „przedmiotu zrobionego przez człowieka mogącego służyć do pływania po wodzie”, gdyż jak twierdzi autorka, gdybyśmy zetknęli się z łodzią dziurawą, nie nadającą się do pływania, niniejsza definicja nie byłaby odpowiednia. Należy zatem definiować ją zwracając uwagę na potencjalne możliwości, czyli w tym przypadku definicja łodzi brzmiała by jako: „rodzaj rzeczy zrobiony do pływania po wodzie”. Podobnie jest z pojęciem „kawaler”, które najczęściej definiowane jest jako „nieżonata osoba płci męskiej”, w którym te podstawowe przesłanki zawodzą, chociażby w przypadku Tarzana, czy papieża. Zatem poprawna forma tego pojęcia powinna być zastąpiona przez: „mężczyzna, który nigdy nie był żonaty, o którym myśli się jako o kimś, kto mógłby się ożenić” (1999, s. 28).

5. Nauczyciel, stosując fonogesty zadaje pytania uczniom,

W tej części nauczyciel wykorzystując podany na lekcji tekst, zadaje uczniom pytania, które ściśle wynikają z jego treści. Nauczyciel stosując fonogesty zadaje uczniom pytania, każde powtarzając dwa razy, co pozwala na lepsze przyswojenie ich treści. Następnie wskazuje na ucznia oczekując odpowiedzi. Nauczyciel odpowiada jednocześnie z uczniem (bezgłośnie z fonogestami), po to, by on sam, a także pozostali uczniowie otrzymali gotowy i poprawny wzorzec odpowiedzi (by nie utrwałać błędów). Dąży do tego, aby uczniowie odpowiadali w normalnym tempie, poprawnie (koryguje ewentualne błędy), by swoją odpowiedź budowali na podstawie treści pytania i notatki (ma to być jak najdłuższa odpowiedź) np.:

- fragment notatki (lekcja historii): „Najwyższym przedstawicielem państwa jest prezydent”
- pytanie nauczyciela: „Kto jest najwyższym przedstawicielem państwa?”
- niepożądana (zbyt krótka) odpowiedź ucznia: „Prezydent”
- odpowiedź pożądana: „Najważniejszym przedstawicielem państwa jest prezydent”.

Z chwilą kiedy uczeń udzieli prawidłowej odpowiedzi, nauczyciel zadaje następne pytanie innemu uczniowi. Dąży do tego, aby każdy uczeń w klasie otrzymał tyle samo pytań.

6. Nauczyciel dąży do zautomatyzowania odpowiedzi uczniów,

Ilość zadawanych pytań uzależniona jest od tempa przyswajania odpowiedzi przez uczniów, najczęściej wach się od 4-6 razy. Nauczyciel zadaje to samo pytanie uczniowi tyle samo razy, aż zorientuje się, że ten przyswoił odpowiedź w sposób dostateczny. W przypadku trudnego materiału, zawierającego dużą liczbę nowych słów i pojęć np. abstrakcyjnych, liczbę powtórek należy zwiększyć.

7. Każda lekcja rozpoczyna się od powtórzenia wcześniej przyswojonego materiału,

Konieczne jest aby uczeń powtarzał regularnie przerobiony wcześniej materiał, w przeciwnym wypadku jego czas nauki będzie się znacznie wydłużał.

8. Po opanowaniu danej partii materiału konieczne jest sprawdzenie wiedzy,

Nauczyciel przygotowuje sprawdzian, w którym znajdują się wszystkie pytania (lub najważniejsze), na które odpowiadali uczniowie podczas zajęć, a także zadanie sprawdzające wiedzę w ujęciu praktycznym. Celem tego zadania jest ocena wiedzy i umiejętności jakie uczeń nabył podczas lekcji, a także „uruchomienie” jego sprawności myślenia w działaniu racjonalnym (S. J. Sokołowski, 2003, s. 11-27).

Pomimo, iż Metoda Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-kulturowej i Pojęciowej, zastosowana była jedynie eksperymentalnie, przez krótki okres (w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabo Słyszących i niesłyszących w Kaliszu), można mówić o jej skuteczności, a także miłym przyjęciu i zaakceptowaniu przez uczniów.

Do zalet wspomnianej metody, wymienić można szybkie wyrównywanie wiedzy u uczniów niesłyszących, mających zaległości, lub wobec których zbyt późno podjęto działania rehabilitacyjne, z jednoczesnym wzbogacaniem ich zasobu leksykalnego. Lekcja na której zastosowana była metoda, prowadzona była w sposób dynamiczny, co sprawiało, że uczniowie nie nudzili się. Nieustannie zadawane pytania sprawiały, że uczniowie ani na chwilę nie mogli wyłączyć się z toku lekcji. Podnosiło to zarówno poziom aktywności uczniów, a także sprawiało, że żaden z nich nie był pomijany na lekcji (często nauczyciel rozmawiał tylko z kilkoma uczniami, często słabosłyszącymi, pomijał innych, mniej aktywnych, mniej komunikatywnych, z głębokim niedosłuchem). Aktywizowanie uczniów sprzyjało również utrzymaniu odpowiedniej dyscypliny na lekcji. Natomiast podstawowym atutem przemawiającym za zastosowaniem niniejszej metody w rehabilitacji dzieci niesłyszących jest niewątpliwie szybkie wzbogacanie się kompetencji językowej, kulturowej, a także nabywanie nowych pojęć, przy jednoczesnym wzbogacaniu uprzednio przyswojonych, co potwierdzały wyższe wyniki w nauce.

Argumentem przemawiającym za stosowaniem Metody Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-kulturowej i Pojęciowej są również wyniki badań prowadzonych przez J. Zielińską. Dokonując formalnej oceny właściwości przetwarzania informacji przez uczniów niesłyszących wykazała, że są one takie same jak dzieci słyszących, a ich szybkość mentalna jest w normie. Globalne funkcjonowanie procesów intelektualnych rozpatrywanych na gruncie przetwarzania informacji u dzieci z uszkodzonym słuchem nie zostaje zakłócona przez zaistnienie wady. Ponadto wskazała, że duża część uczniów niesłyszących kończąc szkołę posiada więcej wiadomości i szerszą wiedzę, aniżeli jest to oceniane przez nauczycieli. Autorka podkreśliła konieczność jej odblokowania, poprzez prowadzenie działań rewalidacyjnych, co może znacząco podnieść ich efektywność (2006, s. 89-93).

Natomiast najczęstszym z zarzutów jakie padają pod adresem metody, jest zewnętrzny sposób nabywania zachowań werbalnych, sprowadzających się do analizy obserwowanych elementów zachowania (a więc tylko tego, co znajduje się na wejściu – bodziec i na wyjściu – reakcja), bez uwzględniania wewnętrznych czynników warunkujących rozwój językowy dziecka niesłyszącego. Rzeczywiście taki sposób nabywania kompetencji językowo-

kulturowej i pojęciowej jest zbliżony do behawiorystycznej teorii nabywania języka B. Skinera. Wspomniany autor uważał, że dziecko opanowuje reakcje werbalne tak samo, jak uczy się innych rodzajów reakcji w odpowiedzi na wzorce dorosłych użytkowników języka. Zdaniem behawiorystów modelem wyjaśniającym opanowanie języka jest uczenie się instrumentalne (np. reakcja „echową” dzięki której dziecko słysząc dźwięki produkowane przez dorosłego użytkownika języka powtarza je). Według tej koncepcji dziecko odkrywa reakcje werbalne, a przez wzmocnienia jakie uzyskuje od dorosłych użytkowników języka, stają się one częścią stałych jego zachowań (M. Kielar-Turską 1989, s. 13-17).

Autor niniejszego opracowania uznaje krytykę z jaką spotkała się behawiorystyczna koncepcja B. Skinera, wskazującą na jej jednostronność w wyjaśnianiu procesu opanowania języka jako tworzenia nawyków oraz niedostatki tej koncepcji ujawniające się przy próbach interpretacji aktów twórczego posługiwania się językiem. Jednocześnie uważa, że może ona stanowić podstawę sposobu nabywania niektórych reakcji werbalnych, zwłaszcza przez te dzieci niesłyszące, które z różnych powodów (np. zbyt późno rozpoczęta rehabilitacja) zostały zaniedbane pod względem rozwoju językowego, kulturowego i pojęciowego. Autor nie przyjmuje behawiorystycznej teorii B. Skinera jako sposobu nabywania języka przez dzieci niesłyszące. Wykorzystuje jedynie zbieżność drogi powstawania reakcji werbalnej dziecka niesłyszącego (np. reakcja echowa) jako jednego ze sposobów pracy na lekcji. Mając nadzieję, że wysoka kompetencja pojęciowa uczniów niesłyszących, wraz z kompetencją językowo-kulturową, które zostaną wzbogacone poprzez zastosowanie Metody Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-kulturowej i Pojęciowej, przyczynią się do pełnej ich integracji w środowisku osób słyszących.

W przyszłości tylko wtedy będą mogli wybierać szkoły i zawody, które są odpowiednie do ich powołania, gdy w kształceniu będzie się zmierzać do wzbogacenia ich wiedzy i umiejętności w zakresie sprawnego myślenia i racjonalnego działania, oraz komunikowania się. Wysoka kompetencja pojęciowa jest warunkiem umożliwiającym komunikowanie się między ludźmi, w tym przypadku niesłyszących ze słyszącymi. Aby jednak pojęcia mogły pełnić funkcje komunikacyjne muszą być identycznie rozumiane przez obie strony rozmówców. Jest to warunkiem koniecznym porozumiewania się, gdyż podstawą komunikacji jest uznanie wzajemności perspektyw poznawczych. Dlatego właśnie partnerzy komunikacji mogą przekazywać sobie różne informacje bez obawy, że zostaną one zrozumiane w sposób opaczny, lub też uzgadniają znaczenie różnych pojęć, poprzez wskazanie obiektów wchodzących w zakres danego pojęcia (T. Maruszewski 2001, s. 296-303). Im szybciej zostanie uświadomiony ten problem, im szybciej zostanie wprowadzony w

praktykę, tym prędzej „dorobimy” się wysoko wykształconych niesłyszących lekarzy, prawników i menadżerów. W praktyce, dobra znajomość dyscyplin profesjonalnych, w tym i organizacyjnych wraz z wysoką kompetencją pojęciową niewątpliwie przyczynią się do głębszego ich zrozumienia, przyswojenia wiedzy organizacyjnej, niezbędnej w rozwiązywaniu problemów, oraz racjonalności i sprawności podejmowanych przez niesłyszących działań.

Bibliografia:

- Białas M. (2007): *Materiały metodyczne do katechezy dzieci niesłyszących – przygotowanie do I Komunii Świętej. Metoda Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-Kulturowej i Pojęciowej w nauczaniu religii dzieci niesłyszących*. Kielce: Wyd. „JEDNOŚĆ”.
- Callan Metod, Student's Book.
- Chlewiński Z. (1999): *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Chomsky N. (1977): *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław: Wyd. PWN.
- Dogiel G. (1992): *Antropologia filozoficzna*. Kraków: Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Dyckik W. (1997): *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Kornas-Biela D. (1993): *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*. W: *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 143-158.
- Kielar-Turska M. (1989): *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Rozprawa habilitacyjna Nr 161 Kraków: UJ.
- Krakowiak K. (1994): *Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem*. W: *Głuchota a język*. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, s. 125-169.
- Krakowiak K. (2003): *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Maruszewski T. (2001): *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sękowska Z. (2001): *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Sokołowski S. J. (2003): *Logika w racjonalnym działaniu. Zastosowanie praktyczne*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Wierzbińska A. (1999): *Język – Umysł – Kultura*. Warszawa: Wyd. PWN.

Zielińska J. (2006): *Ocena formalnych właściwości przetwarzania informacji przez dzieci niesłyszące*. W: „Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Wyd. KUL, s. 79-94.