

## JAK ZWRÓCIĆ UWAGĘ RÓWIEŚNIKA? Z OBSERWACJI INTERAKCJI DZIECI GŁUCHYCH I SŁYSZĄCYCH

**Agata Łukaszewicz**  
Wydział Psychologii  
Uniwersytet Warszawski

### HOW TO GET PARTNER'S ATTENTION? OBSERVATIONS CONCERNING DEAF AND HEARING CHILDREN'S INTERACTIONS

**Summary.** The presented article focused on the problem of an effective communication initiation. The aim of the research was to describe the strategies used by deaf and hearing children to get partner's attention. Four dyads eight-year old deaf – hearing children took part in the research. For each dyad four sessions half an hour long were videotaped. Among others the research results showed the hearing children ability to modify communication strategies concerning partner's hearing status.

### Wprowadzenie

Warunkiem skutecznego porozumiewania się jest opanowanie zasad nawiązywania, podtrzymywania oraz odnawiania interakcji. Proces nabywania tych umiejętności rozpoczyna się bardzo wcześnie w interakcjach dziecka z matką. Jest to sytuacja szczególna, potencjalnie wyzwalamąca komunikację, umożliwiającą całkowitą koncentrację na partnerze. Niesymetryczny charakter relacji zakłada dominującą rolę matki, której zachowania oraz wrażliwość na sygnały płynące od dziecka, stanowią czynnik hamujący bądź wyzwalamą spontaniczną komunikację.

Badania pokazują, że rozwój aktywności komunikacyjnej dzieci głuchych przebiega inaczej w zależności od środowiska wychowawczego. Matki głuche, podobnie jak słyszące, prowadzą ze swoim małym dzieckiem dialog przedślowny, wykorzystując do tego różne kanały zmysłowe – wzrok, dotyk, gesty. Podobnie jak matki słyszące, od początku nadają znaczenie komunikatu zachowaniom dziecka i niektórym jego gestom (ruchom dłoni i warg) (Bouvet, 1996). Oznacza to, że od początku gotowość i chęć dziecka do komunikacji są wzmacniane, dostarczane są środki wyzwalamące i rozwijające jego aktywność komunikacyjną. Przystawanie języka zachodzi w atmosferze przyjemności i zabawy, a dziecko od początku jest aktywnym uczestnikiem interakcji.

Sytuacja dziecka głuchego rodziców słyszących nierzadko wygląda inaczej. Jak podkreślają D. Bouvet (1996) i M. Zalewska (1998) matki słyszące często czują się bezradne i w pewnym sensie

---

Adres do korespondencji: Agata Łukaszewicz, Katedra Psychologii i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa.

pozbawione mowy w kontakcie ze swym głuchym dzieckiem. Tracą naturalną umiejętność porozumiewania się z nim nawet w okresie przedwerbalnym, gdy główną formą komunikacji jest kanał niewerbalny (spojrzenia, dotyk, gesty). P. Tomaszewski (2000) podaje, iż rodzice słyszący preferują w kontakcie z dzieckiem głuchym tak zwany dydaktyczny wzorzec interakcji, charakteryzujący się dyrektywnością, większym kontrolowaniem przebiegu interakcji oraz narzucaniem dziecku wzorców językowych. Komunikacji nie towarzyszy przyjemność i spontaniczność, a raczej poczucie przymusu. Ponadto zakres komunikacji ulega ograniczeniu do sytuacji i zachowań rutynowych, związanych z „tu i teraz”.

Specjaliści zajmujący się problematyką głuchoty podkreślają, iż technik wspomagających komunikację z dzieckiem głuchym można się nauczyć. Co więcej, uważają, że powinny powstać profesjonalne programy edukacyjne dla rodziców słyszących, których celem – oprócz nauki języka migowego – byłoby uczenie efektywnych sposobów nawiązywania i kontynuowania interakcji z dzieckiem głuchym (Swisher, 1992).

Ponieważ funkcjonowanie osób głuchych i słyszących oparte jest na bazie różnych modalności (wzrokowej u osób głuchych i słuchowej u osób słyszących), zachowania służące inicjowaniu interakcji różnią się. Osoby słyszące wykorzystują przede wszystkim komunikaty dźwiękowe, jak np. wypowiedzianie imienia partnera, zawołanie go, np. „chodź tutaj”, czy zwrócenie jego uwagi słowami: „zobacz”, „posłuchaj”. Jest to możliwe także wtedy, gdy partner odwrócony jest tyłem od potencjalnego rozmówcy i jego uwaga jest skoncentrowana na innym przedmiocie lub osobie. W komunikacji z osobą głuchą muszą zostać wykorzystane inne środki niż dźwiękowe, gdyż przekazanie komunikatu wymaga zaangażowania jej uwagi wzrokowej.

Rodzice głusi znający potrzeby i możliwości swojego głuchego dziecka, w naturalny sposób dopasowują do nich komunikację (Harris i in., 1989; za: Vaccari, Marschark, 1997; Tomaszewski, 2000). Jako podstawowe strategie zwracania i ukierunkowywania uwagi wzrokowej dziecka głuchego stosowane przez rodziców głuchych P. Tomaszewski (2003) wymienia:

- użycie ręki bądź wykonywanie ruchu ciała w celu zwrócenia na siebie uwagi (machanie ręką lub przedmiotem w stronę dziecka),
- dotknięcie dziecka,
- użycie gestu wskazywania w celu kierowania uwagą dziecka,
- przemieszczanie się i przenoszenie przedmiotów do pola percepcji wzrokowej dziecka,
- umiejscawianie rąk bądź twarzy w polu jego percepcji wzrokowej.

Znaczenie tych zachowań dla komunikacyjnego i poznawczego rozwoju dziecka głuchego podkreślają między innymi M. Marschark (2000), P. Tomaszewski (2003), M. V. Swisher (1992). Uczą one dziecko koncentrowania uwagi zarówno na osobie przekazującej informację, jak i na obiekcie będącym przedmiotem rozmowy, tj. umożliwiają nabywanie umiejętności dzielenia wspólnego pola uwagi z drugą osobą oraz dzielenia uwagi pomiędzy otoczenie i osoby, dostarczające nowych informacji. Więcej o mechanizmie dzielenia uwagi i jego uwarunkowaniach pisze T. Gałkowski (1998) oraz S. Baron-Cohen (1995).

Rodzice słyszący, których komunikacja oparta jest na modalności słuchowej, nie zawsze są świadomi ograniczeń dziecka głuchego w polisensorycznym kojarzeniu informacji. Mają trudności z naturalnym dopasowaniem sposobów nawiązywania kontaktu do możliwości percepcyjnych dziecka i dlatego część przekazywanych przez nich komunikatów niestety umyka uwadze dziecka.

Środowiskiem, które umożliwi dziecku ćwiczenie i rozwijanie już posiadanych umiejętności oraz nabywanie nowych doświadczeń, jest grupa rówieśnicza. Szczególnego znaczenia nabiera ona w przypadku dziecka głuchego rodziców słyszących. Możliwość nawiązania kontaktu z innymi dziećmi głuchymi rekompensuje istnienie deficytu komunikacyjnego w rodzinie. Umożliwia



nabywanie różnorodnych doświadczeń społecznych, emocjonalnych i poznawczych. Co więcej, możliwość kontaktu ze społecznością osób głuchych zaspokaja potrzebę akceptacji, przynależności i identyfikacji z grupą oraz umożliwia wytworzenie adekwatnej samooceny. Wydaje się, że szczególnie rola interakcji rówieśniczych w rozwijaniu komunikacji dzieci związana jest również z symetrycznym charakterem relacji, której dzieci stają się potencjalnymi partnerami.

Większość badań nad zachowaniami komunikacyjnymi dzieci głuchych koncentrowało się wokół interakcji dzieci o tym samym statusie słyszenia (diady złożone z dzieci głuchych lub słyszących) oraz dzieci głuchych ze słyszącymi w grupie. Z badań, w których brały udział diady złożone z 4- i 5-letnich dzieci głuchych oraz diady złożone z 4- i 5-letnich dzieci słyszących wiadomo, że dzieci głuche i słyszące wykorzystują odmienne strategie zwracania uwagi partnera. Zaobserwowano, że dzieci głuche dotykają partnera lub zwracają jego twarz ku swojej, by nawiązać kontakt wzrokowy, natomiast dzieci słyszące wołają partnera po imieniu (McKirby i in., 1982).

Przedmiotem zainteresowań w niniejszym artykule jest sposób wykorzystania przez dzieci tzw. regulatorów, czyli zachowań służących zwróceniu na siebie uwagi partnera przy inicjowaniu interakcji. Dokonano analizy strategii, jakie stosują dzieci, gdy chcą zwrócić uwagę partnera o innym statusie słyszenia.

Przyjęto założenie, że wykorzystując posiadaną już wiedzę językową (dotyczącą języka migowego i fonicznego) w nowej sytuacji społecznej, dzieci dokonają modyfikacji stosowanych do tej pory strategii pod kątem możliwości partnera.

Wyniki obserwacji dorosłych osób słyszących w kontakcie z dziećmi głuchymi wskazują na ich szczególną trudność w nawiązywaniu interakcji, dlatego w powyższym badaniu analogicznie oczekiwano większych trudności w przypadku dzieci słyszących niż w przypadku dzieci głuchych. W zaaranżowanej sytuacji uczenie się koncentrowania uwagi partnera głuchego było możliwe poprzez obserwowanie jego zachowań, podpatrywanie osoby dorosłej przekazującej dziecku instrukcje w języku migowym oraz własne próby zwracania uwagi rówieśnika w kolejnych interakcjach. Czy jednak to wystarczyło? Jakie sposoby koncentrowania uwagi partnera słyszącego wykorzystywały dzieci słyszące, a jakie dzieci głuche nastawione na wizualny odbiór informacji?

## **Metoda**

Prezentowane badanie jest częścią większego projektu skoncentrowanego na obserwacji i analizie interakcji rówieśniczych dzieci głuchych i słyszących (zob. Łukaszewicz, 2000).

### **Sposób badania**

Metoda badania polegała na obserwacji aktywności komunikacyjnej dzieci w diadach dziecko głuche-dziecko słyszące. Odbyły się cztery spotkania w tych samych diadach, trwające pół godziny, z których pierwszą część stanowiła sytuacja zadaniowa. Założono, iż tego typu sytuacja wywoła u dzieci tendencję do współdziałania (taka była sugestia w przekazywanej dzieciom instrukcji). Czas trwania tej części spotkania nie został określony, gdyż osobom badającym zależało na tym, by dzieci wspólnie regulowały jej przebieg i długość.

Materiał do analizy stanowiły nagrania video kolejnych spotkań. Osoba nagrywająca znajdowała się w polu widzenia dzieci dlatego, aby zaspokoić ich zainteresowanie kamerą i ograniczyć je do pierwszego spotkania. Umożliwiono dzieciom zapoznanie się ze sprzętem.

## Osoby badane

W badaniu wzięło udział 4 dzieci słyszących z II klasy masowej szkoły podstawowej, które wcześniej nie miały kontaktu z osobami słyszącymi oraz 4 dzieci głuchych, uczęszczających do II klasy przy Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Kryterium doboru dzieci do badania, oprócz głuchoty (w przypadku dzieci głuchych / braku zaburzeń słuchu u dzieci słyszących) oraz ogólnej otwartości na kontakty rówieśnicze (decyzja nauczyciela), stanowił także wiek – 8 lat. Umożliwiło to wyróżnienie, wśród wielu możliwych zachowań komunikacyjnych, także pisma. U młodszych dzieci nie byłoby to możliwe, gdyż dzieci głuche z różnych przyczyn nabywają kompetencję w piśmie później niż słyszące.

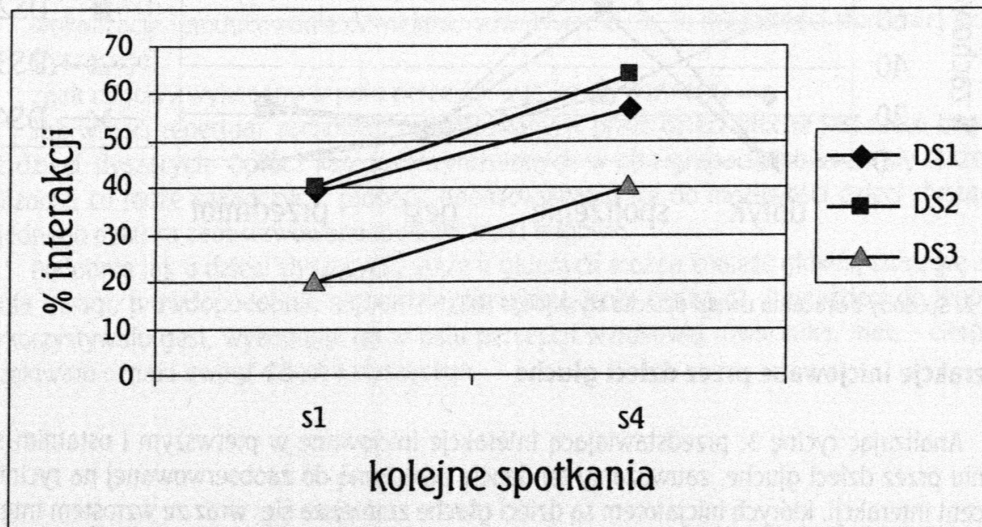
Dzieci z jednej z diad wzięły udział jedynie w pierwszych dwóch spotkaniach. Z pozostałych zostały wykluczone z powodów zdrowotnych jednego z nich. Dlatego w niektórych częściach analizy brane są pod uwagę tylko trzy diady.

## Analiza wyników badań

### Interakcje inicjowane przez dzieci słyszące

Analiza wyników badań pokazuje, że dzieci słyszące od początku dążyły do nawiązania interakcji z partnerem, choć czyniły to rzadziej niż dzieci głuche. Potwierdza to tendencję zaobserwowaną w badaniach wcześniejszych, w których dzieci głuche inicjowały więcej interakcji i wydawały się być bardziej pewne w kontakcie, a rówieśnicy słyszący, szczególnie na początku spotkania, pełnili rolę obserwatora (Łukaszewicz, 2000).

Ilość interakcji inicjowanych przez dzieci słyszące w sytuacji zadaniowej w miarę trwania kolejnych spotkań zmieniała się. Zaobserwowano ogólną tendencję wzrastania ilości interakcji. Procentowy udział dzieci słyszących w inicjowaniu interakcji w pierwszym i ostatnim spotkaniu przedstawia rycina 1.



Ryc. 1. Interakcje inicjowane przez dzieci słyszące (DS)



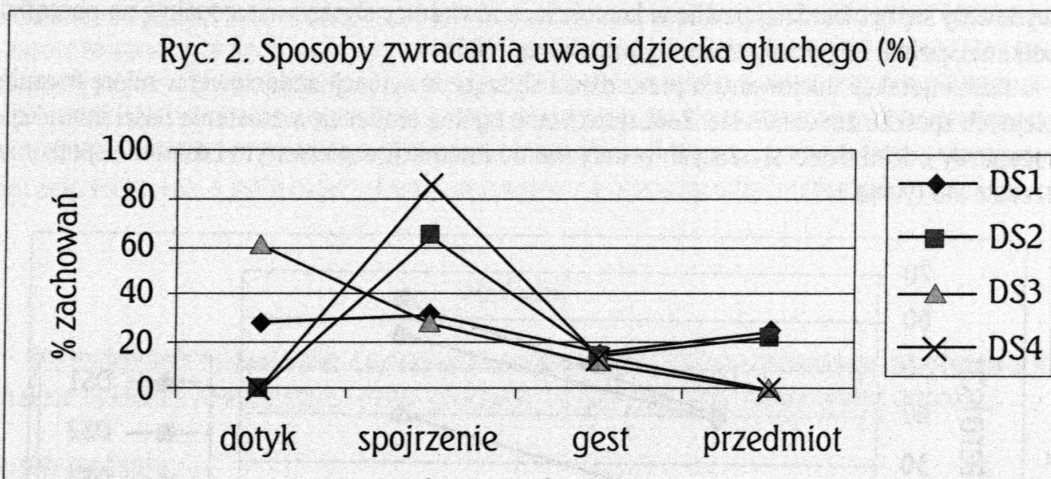
## Sposoby zwracania uwagi partnera stosowane przez dzieci słyszące

Analizując zebrany materiał wyróżniono następujące strategie zwracania uwagi wzrokowej przez dzieci słyszące:

- oczekiwanie na uwagę wzrokową partnera głuchego (patrzenie na rówieśnika i rozpoczęcie przekazywania komunikatu dopiero, gdy wzrok obojga partnerów się spotka),
- dotykanie partnera (klepanie w rękę, ciągnięcie za rękaw bluzy),
- gest wykonany w polu percepcji wzrokowej partnera,
- kontakt za pomocą przedmiotu (przybliżanie partnerowi zabawki, potrząśnięcie nią).

Wszystkie zaobserwowane zachowania pojawiły się więcej niż raz u każdego dziecka słyszącego, jednak z różną częstotliwością u poszczególnych dzieci. Rodzaje wykorzystywanych strategii zmieniały się także w kolejnych spotkaniach. Interesujące jest to, że zaobserwowane kategorie zachowań są podobne do strategii wykorzystywanych przez rodziców głuchych w komunikacji z dzieckiem głuchym (Tomaszewski, 2003).

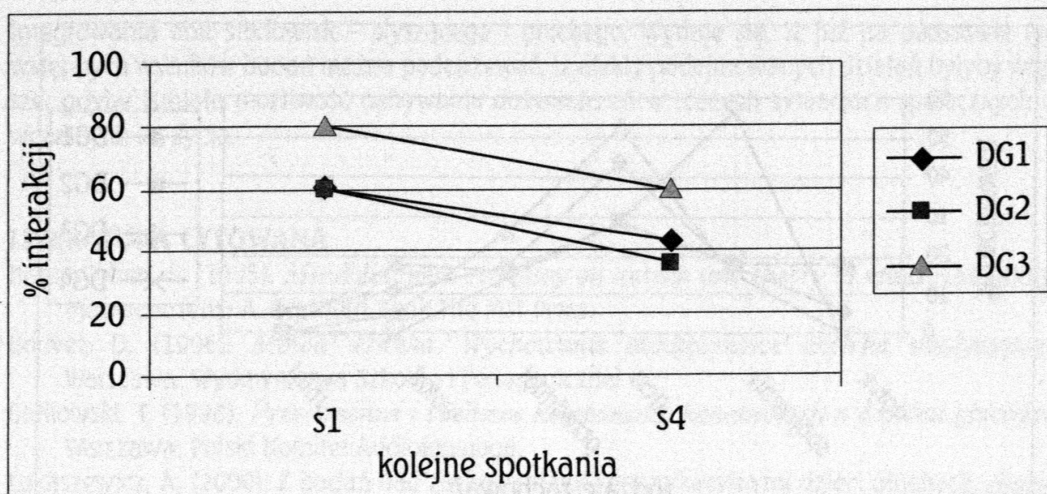
Na rycinie 2 przedstawiającej zachowania wykorzystywane do zwrócenia uwagi przez dzieci słyszące można zauważyć, że każde z dzieci miało własną preferowaną metodę. Szczególnie wyraźne jest to w przypadku dziecka 1, 3 i 4. Dzieci prawdopodobnie zdecydowały się dany sposób stosować częściej niż inne, gdy okazało się, że jest on bardziej efektywny. Interesujące jest, że u żadnego dziecka słyszącego nie zaobserwowano prób zwrócenia uwagi rówieśnika głuchego za pomocą mowy, która dla dzieci słyszących jest przecież naturalnym środkiem porozumiewania się.



Ryc. 2. Sposoby zwracania uwagi dziecka słyszącego (DS)

## Interakcje inicjowane przez dzieci głuche

Analizując rycinę 3, przedstawiającą interakcje inicjowane w pierwszym i ostatnim spotkaniu przez dzieci głuche, zauważamy tendencję przeciwną do zaobserwowanej na rycinie 1. Procent interakcji, których inicjatorem są dzieci głuche zmniejsza się, wraz ze wzrostem interakcji rozpoczynanych przez dzieci słyszące. Wydaje się więc, że dzieci głuche i słyszące stają się aktywnymi partnerami interakcji, zdolnymi efektywnie nawiązywać interakcje.



Ryc. 3. Interakcje inicjowane przez dzieci głuche (DG)

### Sposoby zwracania uwagi partnera stosowane przez dzieci głuche

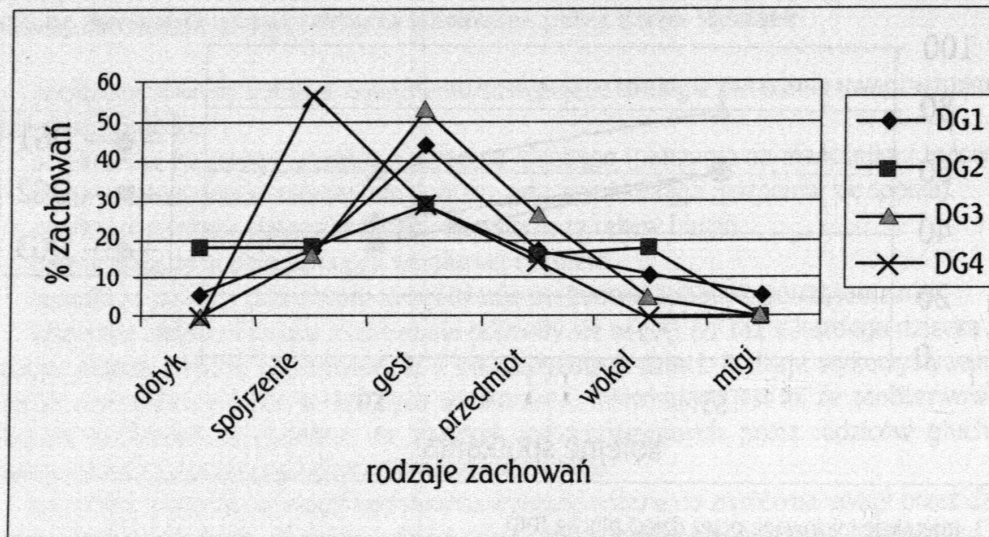
Dzieci głuche przyzwyczajone do regulowania interakcji za pomocą form wizualnych, dostosowanych do własnych możliwości, w prezentowanych badaniach miały za zadanie nawiązać interakcje z dzieckiem, u którego zdecydowanie przeważa koncentracja na kanale słuchowym. W tym celu posługiwały się następującymi zachowaniami:

- oczekiwanie na uwagę wzrokową dziecka głuchego (patrzenie na partnera; spojrzenia były krótsze niż u dzieci słyszących),
- dotykanie partnera,
- gest wykonany w polu percepcji wzrokowej partnera,
- kontakt za pomocą przedmiotu (przybliżanie do partnera zabawki, potrząśnięcie nią),
- wokalizacje (produkowanie dźwięków; odwotywanie się do modalności słuchowej dziecka słyszącego),
- znak migowy wykonany w polu percepcji wzrokowej partnera.

Jak widać, repertuar zachowań prezentowanych przez dzieci głuche jest nieco bogatszy niż dzieci słyszących. Oprócz kategorii wyróżnionych w obu grupach, pojawiła się także wokalizacja, co może świadczyć o próbach dopasowywania się do możliwości dzieci słyszących. U jednego dziecka zaobserwowano również znaki migowe.

Podobnie jak u dzieci słyszących, także u głuchych można znaleźć główną strategię zwracania uwagi, prawdopodobnie najbardziej skuteczną (zob. rycina 4). Troje dzieci do tego celu wykorzystywało gest, wykonując go w polu percepcji wzrokowej rówieśnika, inne – cierpliwie oczekiwało oznaki uwagi dziecka słyszącego.





Ryc. 4. Sposoby zwracania uwagi dziecka głuchego (DG)

### Podsumowanie

Jak wynika z powyższych obserwacji, sytuacja zaaranżowana w badaniu wywołała współdziałanie dzieci i zmotywowała je do aktywności komunikacyjnej. Uwidoczniła się tendencja wzrastania liczby interakcji inicjowanych przez dzieci słyszące, co można wiązać z nabywaniem przez nie doświadczenia w kolejnych kontaktach z dziećmi głuchymi i zwiększania się ich kompetencji komunikacyjnej.

Zaobserwowano, iż dzieci słyszące wykorzystywały te same regulatory, tj. strategie zwracania uwagi wzrokowej rówieśnika, co dzieci i dorośli głusi w codziennych interakcjach. Jest to interesujące tym bardziej, iż dzieci nie były wcześniej przygotowywane, nie miały również doświadczeń w zakresie komunikacji z osobami głuchymi. Być może więc powyższe obserwacje wskazują na poważniejsze trudności u dorosłych osób słyszących niż u dzieci w dostrzeganiu zachowań do możliwości percepcyjnych partnera głuchego. Może to świadczyć o większej elastyczności zachowań dzieci, otwartości na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i modyfikowanie zachowań ze względu na możliwości i potrzeby komunikacyjne partnerów. Można podejrzewać, że dodatkowym bodźcem do prezentowania tego typu strategii przez dzieci mógł być fakt, iż ich partnerami w diadzie byli rówieśnicy. W interakcjach rówieśniczych dzieci rzadziej niż dorośli przejawiają zachowania kontrolujące i dyrektywne, dążąc do podporządkowania partnera (Tomaszewski, 2000; Niver i in., 1994).

Ciekawe byłoby zaobserwowanie rodzajów zachowań wykorzystywanych w sytuacji, gdy dzieci są w pewnej odległości od siebie. W tak zaaranżowanej sytuacji zadaniowej nie było to możliwe, gdyż nie wymagała ona przemieszczania się – dzieci siedziały obok siebie, bądź na przeciwko, dzieliła je więc niewielka odległość. Tylko raz przed rozpoczęciem interakcji, dziecko słyszące, siedzące na podłodze, zbliżyło się do dziecka głuchego na kolanach.

Fakt, iż dzieci słyszące rezygnowały ze słownych sposobów inicjowania interakcji i próbowały wykorzystywać inne zachowania jest szczególnie istotny z punktu widzenia możliwości

integrowania obu środowisk – słyszącego i głuchego. Wydaje się, iż już na podstawie tych wstępnych wyników badań można podejrzewać, iż efekty podejmowanych działań byłyby większe, gdyby istniała możliwość nabywania doświadczeń w różnych sytuacjach społecznych od wczesnych lat życia.

#### LITERATURA CYTOWANA

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Massachusetts: A. Bradford Book The MIT Press.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gałkowski, T. (1998). *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Łukaszewicz, A. (2000). Z badań nad zachowaniami komunikacyjnymi dzieci głuchych. *Audiofonologia*, 17, 165-185.
- Marschark, M. (2000). Wpływ dwujęzycznego wychowania na rozwój poznawczy i językowy. *Audiofonologia*, 17, 5-10.
- McKirby, L. S., Blank, M. (1982). Dialogue in deaf and hearing preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 487-499.
- Niver, J. M., Schery, T. K. (1994). Deaf children's spoken language output with a hearing peer and with a hearing mother. *American Annals of the Deaf*, 2, 96-103.
- Swisher, M. V. (1992). The role of parents in developing visual turn-taking in their young deaf children. *American Annals of the Deaf*, 137, 92-100.
- Tomaszewski, P. (2000). Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej. *Audiofonologia*, 16, 21-57.
- Tomaszewski, P. (2003). Dialog versus monolog: Jak podtrzymywać kontakt wzrokowy z dzieckiem głuchym. W: J. Kobosko (red.) *Spotkanie w dialogu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi”.
- Zalewska, M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*. Warszawa: Jacek Santorski.