

Józef STACHYRA

Rozwój zdolności do uogólniania u dzieci głuchych

The Development of Tendencies to Generalization in Deaf Children

WSTĘP

Przystępując do badania specyfiki umysłowej dzieci głuchych wyszedłem z założenia, że dzieci te pozbawione są w znacznym stopniu rozwijającego wpływu mowy, której na skutek głuchoty uczą się przeważnie późno i w specyficznych warunkach.

Biorąc pod uwagę rolę mowy w myśleniu słowno-pojęciowym, która prowadzi dzięki uogólnianiu do porządkowania i organizowania nieskończonej różnorodności świata, pozwalając przez to na poznanie go i oddziaływanie na niego — nasuwa się hipoteza, że umysłowość dzieci głuchych charakteryzuje się przede wszystkim ograniczoną zdolnością do uogólniania w porównaniu z dziećmi słyszącymi.

Termin „uogólnianie” wiąże się zazwyczaj z terminem „abstrakcja” („abstrahowanie”). Abstrahowaniem nazywa się w psychologii i logice wyodrębnianie jakiejś cechy w przedmiocie i jakby „odrywanie” jej od pozostałych właściwości, a uogólnianiem odnajdywanie tej cechy jako wspólnej w różnych przedmiotach, a przez to upodabnianie ich i zaliczanie jako równoważnych do jednej klasy (pojęcia).

W rzeczywistości trudno zróżnicować te dwa procesy, gdyż zachodzą one jednocześnie i stanowią raczej dwa aspekty jednego procesu myślowego. Uogólniając, musimy mieć jakąś cechę wyróżnioną, aby ją odnajdywać w innych przedmiotach.

Z wyraźnym rozgraniczeniem tych terminów z psychologicznego punktu widzenia spotykamy się np. u Humprey'a (1963). Terminem „abstrakcja”,

według niego, określa się proces, którego rezultatem jest zdeterminowanie zachowania nie przez całą sytuację bodźcową, z którą styka się organizm, ale przez niektóre jej cechy przy wykluczaniu innych. Jeżeli zaś wyabstrahowane cechy znajdujemy w grupie zmiennych sytuacji i człowiek reaguje na nie w jednakowy sposób — to proces ten nazywa Humprey uogólnianiem.

Inni autorzy różnie nazywają i różnie definiują ten dwuaspektowy proces. Według Czeżowskiego (1926) abstrahowanie to wyodrębnianie cech wspólnych i znajdowanie ich w różnych przedmiotach, czyli uogólnianie. Rubinsztejn (1962) ściśle określa abstrakcję jako wyróżnianie i wydobywanie jednej jakiejś ważnej właściwości, zjawiska lub przedmiotu i oderwanie jej od pozostałych.

Ponieważ w tym dwuaspektowym procesie zwanym abstrakcją i uogólnianiem główna rola zdaje się przypadać czynności uogólniającej, porządkującej, organizującej nasze doświadczenie, więc ten aspekt specjalnie uwzględnić w pracy, mówiąc o czynności uogólniania u dzieci.

Uogólnianie należy do procesów myślowych ściśle związanych z rozwojem mowy. Różny zatem poziom rozwoju mowy u dzieci głuchych i słyszących wyznacza odrębną specyfikę procesów myślowych w ogóle, a procesu uogólniania w szczególności.

UOGÓLNIANIE JAKO PODSTAWOWA CZYNNOŚĆ W PROCESIE TWORZENIA SIĘ POJĘĆ

Myślenie pojęciowe to uogólnione odzwierciedlenie rzeczywistości. Słowa jako nośniki pojęć odgrywają pod tym względem zasadniczą rolę. Z jednej strony służą do porozumiewania się ludzi między sobą, a z drugiej zaś służą do uogólnionego wyrażania rzeczywistości.

Bardzo trafnie uogólniającą funkcję pojęć określa Johnson, który pisze: „Ogromna użyteczność pojęć leży w tym, że organizują one świat o nieskończonej liczbie przedmiotów, zdarzeń i idei we względnie niewielką liczbę kategorii. Wkłada się nowe rzeczy w znane kategorie i przenosi na nie wiedzę uprzednio zdobytą” (1955, s. 7). Definiując pojęcie można powiedzieć, że jest ono wytworzonym przez intelekt narzędziem, którego zadaniem jest porządkowanie i organizowanie nieskończonej liczby doznań z otaczającego świata.

Uogólniający aspekt pojęć określa Bruner w następujących słowach:

Gdybyśmy w pełni wykorzystali posiadaną zdolność do rejestrowania różnic w rzeczach i reagowali na każdą z nich, to byłibyśmy przytłoczeni złożonością naszego otoczenia. Broni nas przed tym zdolność do kategoryzowania, czyli grupowania jako równoważne rzeczy, zdarzenia w klasy (pojęcia) i do reagowania na nie, jako na elementy całej klasy, a nie na ich odrębność. Przez kategoryzowanie, czyli tworzenie i używanie pojęć organizm redukuje złożoność swego otoczenia (1961, s. 21).

Kategoryzacja jest więc środkiem, przy którego pomocy przedmioty są identyfikowane i porządkowane. Identyfikacja jakiejś rzeczy polega na umieszczeniu jej w odpowiedniej klasie.

Uogólnianie występuje w dwóch różnych postaciach w zależności od rozwoju myślenia i mowy. Pierwotnym sposobem „uogólniania” jest generalizacja, wyższym i właściwym sposobem jest uogólnianie pojęciowe, nieodłącznie związane z mową.

Generalizacja to upodabnianie, na byle jakiej zasadzie, często na podstawie jakiejś bardziej rzucającej się w oczy cechy. Słowem np. „kot” nazywa dziecko nie tylko kota, ale szereg różnych zwierząt, a nawet przedmiotów, które posiadają podobny wygląd. Pierwotnie skojarzone słowo z jednym desygnatem przenosi dziecko w sposób mechaniczny na inne desygnaty, czyli uogólnia prymitywnie. Tego rodzaju ujęcie rzeczywistości jest synkretyczne, polega na tym, że dziecko początkowo różne przedmioty i sytuacje ujmuje globalnie, nie wyróżniając poszczególnych elementów i właściwości. Tworzy się w umyśle dziecka schemat globalny „wyobrażeniowo-pojęciowy”, który wraz z rozwojem mowy przekształca się i precyzuje (Sękowska 1965). Generalizacja więc opiera się na upodabnianiu na podstawie cech zewnętrznych. Uogólnianie pojęciowe natomiast jest związane z wyodrębnianiem drogą abstrakcji istotnych cech przedmiotów czy sytuacji cech przeważnie wewnętrznych, które nie podlegają sensorycznemu poznaniu.

Uogólnianie może mieć różny poziom w zależności od tego, jakie cechy w procesie abstrakcji brane są pod uwagę. Skutkiem procesu uogólniania są pojęcia ogólne, które swym zakresem obejmują pewną liczbę przedmiotów (zakres pojęcia) mających wspólne cechy (treść pojęcia).

W myśleniu słownym symbole słowne są narzędziami uogólniania. Uogólniamy za pomocą słów, które z natury swej są już ogólne. Przy pomocy słów o coraz wyższym stopniu ogólności dokonujemy uogólniania o coraz szerszym zakresie, które ujmują cechy istotne coraz większej liczby przedmiotów.

Brakiem zdolności do uogólniania jest konkretyzacja. Konkretyzacją nazywamy rozumienie słowa jako imienia jednego przedmiotu. Z tego typu rozumieniem pojęć spotykamy się często u małych dzieci, a szczególnie u głuchych. Dziecko głuche nie wytwarza sobie skojarzeń zgodnych ze znaczeniem słowa jako pojęcia, w którym reprezentowane byłyby istotne cechy przedmiotów. W rozwoju pojęć o różnym stopniu ogólności ingerować musi bez przerwy aż do ich utrwalenia wiele osób kształtujących mowę u głuchego.

Między funkcją zmysłową a umysłową zachodzi w procesie tworzenia się pojęć o różnym stopniu ogólności swoista korelacja. Zniszczenie narządu zmysłowego przerywa odbiór wrażeń, to następnie hamuje czynności myślowe i zniekształca proces naturalnego rozwoju pojęć. W tej wyjątkowej sytuacji znajdują się głusi, którzy na skutek niemożności naturalnego odbioru mowy pozbawieni są możliwości właściwego kształtowania się pojęć słownych (Rozanowa 1978, Gałkowski 1988, Jaszkowa 1968).

Odzwierciedlenia wzrokowe stanowią w zakresie pierwszego układu sygnałowego zawsze wyłącznie równoległe jednostki poznawcze. Natomiast od-

zwierciedlenia słowno-pojęciowe tworzą różne systemy hierarchiczne. Dochodzimy tutaj do bardzo istotnej różnicy między wyobrażeniową i pojęciową reprezentacją przedmiotów. Na poziomie zmysłowego odzwierciedlenia rzeczywistości możliwe są uogólnienia, na co zwraca uwagę Schaff (1969) — będą to jednak uogólnienia niższego stopnia. Elementy w zbiorze są zawsze równorzędnymi częściami zbioru. Na tym szczeblu nie może być mowy o hierarchiczności uogólniania.

Uogólnianie dokonywane za pośrednictwem symboli języka zdolne jest do ujęcia istotnych cech przedmiotów i pozwala utworzyć pojęcie o różnym zakresie nadrzędności.

Znajomość treści pojęć o różnym poziomie ogólności pozwala zarówno na poprawne klasyfikowanie i systematyzowanie przedmiotów, jak i na tworzenie właściwych ich klas. Klasyfikacja przedmiotów bez ujęcia cechy istotnej nie jest klasyfikacją pojęciową, ale tylko zbiorem przedmiotów o wspólnym układzie przestrzennym. Jeżeli głuchy uczeń poprawnie utworzy zbiór (klasę) przedmiotów, wynika to głównie z jego doświadczenia. Widzi on podobne przedmioty, zna ich przeznaczenie, miejsce występowania, budowę. Na podstawie tych danych ujmuje je w jedną klasę. Na podstawie danych pierwszosygnalowych następuje „swoista abstrakcja”, tworzy się jak gdyby „pojęcie empiryczne”, którego zakres ograniczony jest do desygnatów dobrze dziecku znanych. Nowe desygnaty o cechach wizualnie nieco odmiennych stanowią dla niego nową klasę przedmiotów. Nie ma tu rozmiękania wielu relacji, które ze względu na to, że zawarte są w pojęciach słownych, są mu niedostępne.

Głusi różnicują i upodabniają to, co widzą, dlatego w klasyfikowaniu (grupowaniu) przedmiotów zmniejszają ich zakres albo przez zmianę kryterium znacznie go rozszerzają. Poprawne klasyfikowanie (grupowanie) wymaga rozumienia relacji zachodzących między różnymi przedmiotami, co wyznacza zakres pojęcia. Wytworzone w początkowym okresie poznania percepcyjne schematy uogólniające pozostają u nich długo na poziomie konkretyzmu i stopniowo zmieniają się wraz z rozwojem mowy. Uogólnianie zależy również od wiedzy o przedmiotach. Wiedza o przedmiotach i zjawiskach zawarta jest nie tylko w percepcji i doświadczeniu, ale głównie w pojęciach słownych. Percepcja i doświadczenie muszą być organizowane przez myślenie pojęciowo-słowne. Dlatego u osób pozbawionych słuchu i mowy procesy myślowe będą się kształtować przede wszystkim na podstawie treści zmysłowych, stąd ich specyficzny charakter.

METODA BADAŃ

Jako podstawową metodę zastosowałem test K. Goldsteina i M. Scheerera (1945) „konkretnego i abstrakcyjnego zachowania się”. Polega on nie tylko na operowaniu przedmiotami konkretnymi, ale wymaga też od dziecka podawania

nazwy ogólnej. Chociaż dane przedmioty dziecko poznało dzięki doświadczeniu, to jednak dzięki mowie nauczyło się je różnicować.

Mimo swej konkretności test ten nie należy do najłatwiejszych, gdyż wymaga od dziecka różnego stopnia uogólnienia, od cech prostych oglądowych do coraz bardziej ukrytych. Test przeznaczony jest m. in. do badania tworzenia pojęć. W oryginalnej wersji składa się z 33 przedmiotów (zabawek), które można grupować w różne zestawy, np. narzędzia, przybory do jedzenia, przedmioty metalowe, czerwone, drewniane, itp. Test przyjmuje dwie formy badania — a i b:

a) badany grupuje przedmioty „należące do siebie” ze względu na jakieś wspólne cechy i znajduje dla nich wspólną nazwę (pojęcie nadrzędne),

b) badany wykrywa wspólne cechy przedmiotów podanych przez badającego i daje im wspólną nazwę, czyli również znajduje pojęcia nadrzędne.

Forma „a” — w oryginalnej wersji składa się z siedmiu zadań, a forma „b” z dwunastu. W zastosowaniu do dzieci polskich, a szczególnie głuchych, niektóre próby okazały się za trudne, zawierały bowiem przedmioty dzieciom mało znane. Po wstępnych próbach test ten został przystosowany do dzieci głuchych. Forma „a” w zmodyfikowanej wersji składa się z ośmiu zadań, forma „b” z czternastu zadań. Test składa się w zmienionym układzie z 48 przedmiotów.

Forma „a” — Grupowanie przedmiotów według podobieństwa

Przed badaniem na stole rozkłada się wszystkie (48) przedmioty. Badający wybiera jeden przedmiot, np. „samochód” i mówi do badanego „przypatrzyć się tym przedmiotom i wybrać te, które są do niego podobne”. (Instrukcję podawano słownie i migami). Gdy badany sam spontanicznie zaczął wybierać przedmioty, nie udzielano mu pomocy. Jeśli natomiast nie wiedział co ma robić, pierwszą próbę wykonywano razem z nim jeszcze raz dokładnie objaśniając. Przy następnych próbach nie udzielano już żadnej pomocy, niezależnie od sposobu dobierania przedmiotów.

Przy rozpoczynaniu każdej nowej próby (zadania) badający powtarzał instrukcję, aby badany zdawał sobie sprawę z tego, co ma robić. Gdy badany skończył zadanie i powiedział „już”, wtedy badający pytał: „Jak nazwiesz te wszystkie rzeczy razem?”, „Jak się nazywają te wszystkie rzeczy razem?” lub „Z czego są do siebie podobne?”, „Dlaczego są takie same?”. To ostatnie pytanie zadane było wtedy gdy dziecko nie umiało dać właściwej odpowiedzi i długo się namyślało. Badający w ten sposób sprawdzał, czy wybranym desygnatom dziecko nadaje właściwą treść. Inaczej mówiąc, czy uogólnianie czynnościowe (grupowanie) jest zgodne z prawidłową werbalizacją.

Badany miał różne możliwości wyboru przedmiotów. Mógł brać pod uwagę różne ich cechy. Cechy te jednak musiały być wspólne wszystkim przedmiotom jednocześnie wybranym (np. wszystkie przedmioty okrągłe lub metalowe, itp.). W pierwszej części testu „a” badający kładł kolejno przed badanym następujące przedmioty:

- 1) Duży widelec — należy wybrać wszystkie przedmioty służące jako przybory do jedzenia albo wszystkie przybory metalowe.
- 2) Dzwonek do roweru — należy wybrać albo przedmioty okrągłe albo metalowe.
- 3) Kostka cukru — badający powinien wybrać przedmioty prostokątne lub białe albo pokarmy.
- 4) Małe szczypce — należy wybrać wszystkie przedmioty metalowe albo narzędzia.
- 5) Parowóz (czarny, drewniany) — należy wybrać pojazdy albo przedmioty czarne lub drewniane.
- 6) Czerwone papierowe koło — należy wybrać przedmioty czerwone ewentualnie papierowe lub okrągłe.
- 7) Biały królik — badany może wybrać przedmioty białe lub zwierzęta.
- 8) Bułka (okrągła, żółta) — badany może wybrać wszystkie przedmioty żółte, okrągłe lub pokarmy.

Forma „b” — dobieranie nazwy ogólnej do dobranych przedmiotów

Po zakończeniu części I („a”) przystąpiono bezpośrednio do części II (formy „b”). Badający zestawiał kolejno 14 szeregów przedmiotów w różnej liczbie, w zależności od wspólnej cechy charakteryzującej je.

Zadania formy „b”:

1. Koń, pies, królik, kot — odpowiedź — zwierzęta
2. Bułka, 2 kostki cukru, cytryna, 2 ciastka — odpowiedź — pokarmy
3. Parowóz, 2 samochody, wózek, wagon — odpowiedź — pojazdy
4. Szklaneczka, podstawka, buteleczka, fiaska — odpowiedź — przedmioty szklane
5. Duże i małe szczypce, młotki, śrubokręty — odpowiedź — narzędzia
6. Duże i małe noże, łyżki, widelec — odpowiedź — przybory do jedzenia
7. Piłka, 2 okrągłe korki, dzwonek, papierowe koło, talerzyk — odpowiedź — przedmioty okrągłe
8. Czerwone papierowe koło, zielony papierowy prostokąt, mały notesik, kartka białego papieru — odpowiedź — przedmioty papierowe
9. Czerwona piłka, czerwona kartka, czerwone papierowe koło, czerwona świeczka, czerwony samochód, czerwony talerzyk — odpowiedź — przedmioty czerwone
10. Duże i małe szczypce, widelce, łyżki, dzwonek, zamek, 2 gwoździe — odpowiedź — przedmioty metalowe
11. Papieros, 2 kostki cukru, biały królik, biała kartka papieru — odpowiedź — przedmioty białe
12. Miniaturowe przybory do jedzenia, lalka, piłka, piesek — odpowiedź — zabawki
13. Zielony prostokąt, pudełko zapalek, prostokątny kawałek drewna, 2 kostki cukru — odpowiedź — przedmioty prostokątne
14. 2 widelce, 2 łyżki, 2 noże, 2 śrubokręty, 2 młotki, 2 samochody, 2 szczypce, 2 zwierzątka — odpowiedź — przedmioty po dwa

Test ten bada zdolność do uogólniania w dwóch aspektach:

- 1) uogólnianie „czynnościowe” (konkretne) przez działanie na konkretach,
- 2) „słowne” przez werbalizację.

Autorzy testu nazywają to „konkretnym i abstrakcyjnym zachowaniem się” (*concrete and abstract behavior*).

W pierwszym przypadku dziecko dobiera do danego przedmiotu inne

przedmioty należące do tej samej klasy i usiłuje uświadomić sobie, co jest w nich wspólnego. W drugim przypadku dziecko ma już szereg dany i usiłuje znaleźć to, co jest wspólne dla wszystkich przedmiotów w szeregu i nazwać to pojęciem nadrzędnym (ogólnym).

OPIS BADANYCH GRUP I TECHNIKA BADAŃ

Badania przeprowadziłem na populacji dzieci głuchych, które w pracy stanowią grupę zasadniczą oraz dla porównania zbadałem dzieci słyszące jako grupę kontrolną. Badania wykonane były w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Głuchych i Niedosłyszących w Lublinie, a grupa kontrolna w odpowiednio dobranych szkołach masowych.

Przebadałem 175 uczniów głuchych oraz 150 słyszących. Uczniów o obniżonej sprawności umysłowej wyeliminowałem z badań. Dzieci głuche badane były począwszy od klasy najstarszej (VIII) do najmłodszej, w której już znikoma liczba rozwiązywała zadania. Natomiast dzieci słyszące badane były od klasy I począwszy do tej klasy w której dany test rozwiązywała znaczna większość dzieci. Jako grupę statystyczną przyjąłem 25 dzieci na każdą klasę. W niniejszym opracowaniu przedstawiam wyniki uczniów głuchych kl. II, IV, VI i VIII, a słyszących kl. I, II, IV i VI. Kryterium klasy w niniejszych badaniach wydaje się być bardzo ważne, gdyż u dzieci głuchych rozwój języka i myślenia ściśle związany jest z nauczaniem szkolnym. Ponieważ kryterium wieku w tego typu badaniach wydaje się też ważne, dlatego w doborze uczniów według klasy zwracałem uwagę na właściwy wiek ucznia dla danej klasy.

W zakresie niniejszej pracy zostały wzięte pod uwagę tylko te dzieci głuche, których reakcja na tony kształtuje się 65 dB i więcej. Wszyscy badani uczniowie grupy zasadniczej niezdolni byli do słuchowej percepcji mowy. Stanowili więc populację dzieci głuchych, których rozwój mowy wymaga odpowiednich metod kształcenia.

Badania odbywały się na terenie szkoły w gabinecie psychologa i miały charakter indywidualny. Wyniki badanych dzieci głuchych i słyszących zostały zarejestrowane na odpowiednio przygotowanych do tego celu protokołach. Dzieci głuche po wykonaniu zadania swoje odpowiedzi jednocześnie mówiły i pisały. Ta forma udokumentowania odpowiedzi była najbardziej właściwa. Zapisywanie odpowiedzi bezpośrednio przez badającego ze względu na niewyraźną wymowę mogłoby spowodować wiele niedokładności. Niewyraźna wymowa nie świadczy bynajmniej o nierozumieniu i niewłaściwym posługiwaniu się pojęciami. W niniejszych badaniach nie chodziło o fonetyczną wyrazistość wypowiedzi, lecz o rozumienie pojęć i prawidłowe posługiwanie się nimi. Podczas badania dzieci słyszących badający sam rejestrował odpowiedzi.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ (WYBRANE ASPEKTY)

Pierwsza część analizy dotyczy wyników różnych sposobów grupowania przedmiotów, druga zaś różnych form uzasadniania słownego.

W czasie grupowania przedmiotów zaobserwowałem różne sposoby ich doboru, uporządkowałem je według kryterium logicznego, którym jest poprawnie utworzony zbiór elementów stanowiących pod względem treści i zakresu jedną klasę. Zatem według tego kryterium oceniłem czynności grupowania dokonywane przez dzieci. Wyróżniłem 8 sposobów grupowania (klasyfikowania) przedmiotów.

1. Najwyżej oceniłem ten sposób grupowania, w którym badany wyczerpuje zakres przedmiotów podobnych, np. do wskazanego „parowozu” dobiera wszystkie przedmioty będące pojazdami, niezależnie od ich zewnętrznych cech. Badany tworzy klasę przedmiotów o wspólnych właściwościach, ujmuje ich wspólne istotne podobieństwo.

2. Niższą formą grupowania był dobór przedmiotów o zawężonym zakresie, np. do wskazanego „auta” dziecko dobiera inne auta, różniące się tylko kształtem i wielkością, natomiast pomija wszystkie inne przedmioty będące „pojazdami”. Ten sposób grupowania świadczy, że dziecko antycypuje pojęcie o węższej nadrzędności, dobiera przedmioty na podstawie ich identyczności.

3. Do trzeciej kategorii został zaliczony taki sposób grupowania, w którym badany przekracza właściwy zakres przedmiotów jakiejś klasy i łączy je z różnymi innymi przedmiotami należącymi do innych klas. Badany wybiera np. wszystkie „pojazdy”, a obok kładzie inne przedmioty, np. „konia”, „prostokątny kawałek drewna”, „małą lalkę”, a więc w pierwszym etapie badany poprawnie dobiera przedmioty. Poprawność ta wynika z ujęcia istotnego podobieństwa. Następnie zmienia kryterium doboru i wybiera inne przedmioty na podstawie cech skojarzeniowych. To przejście od właściwego grupowania do skojarzeniowego można było obserwować głównie u dzieci głuchych w młodszych klasach.

4. Czwartym sposobem grupowania była częsta zmiana kryterium. Badany odkłada po kilka elementów podobnych i często zmienia kryterium nie wyczerpując zakresu. Uczeń głuchy kl. II np. początkowo odkłada takie przedmioty, jak: królik (biały), 2 kostki cukru, następnie odkłada 2 przedmioty czerwone (świeczka, piłeczka), 1 przedmiot zielony (zielony papierowy prostokąt). Pierwotne kryterium koloru białego zostaje zamienione na kryterium koloru czerwonego, następnie zielonego. Zdarzało się, że uczeń po parokrotnej zmianie kryterium odkładał zupełnie przypadkowo różne przedmioty. Uczeń głuchy kl. IV np. najpierw zaczyna grupować narzędzia (2 szczypce, 1 młotek), następnie obok kładzie 2 auta, a następnie różne przedmioty, jak czerwony, plastikowy talerzyk, lalkę, psa.

5. Piątą formą grupowania był dobór typowo skojarzeniowy, np. uczeń

głuchy kl. II odkłada wózek, obok kładzie lalkę, następnie nożyk, talerzyk, a w nim 1 kostkę cukru. Podobnie uczeń głuchy kl. II razem odkłada lalkę, piłkę, pieska. Układa więc różne scenki na podstawie treści wyobraźniowych, wynikających z sytuacyjno-zabawowego charakteru myślenia dziecka. Ten sposób grupowania sporadycznie charakteryzował tylko dzieci słyszące z początkowych klas, natomiast u głuchych ujawniał się jeszcze w starszych klasach. Zakres doświadczenia rozwija orientację dziecka głuchego na płaszczyźnie konkretnej rzeczywistości, nie rozwija zaś myślenia abstrakcyjnego, koniecznego do logicznego porządkowania otaczającej rzeczywistości.

6. Szóstym sposobem grupowania było dobieranie przedmiotów nie mających w ogóle cech wspólnych.

7. Siódmym sposobem „czynnościowego zachowania się” było w ogóle brak jakiegokolwiek reakcji grupowania przedmiotów. Niektóre dzieci do wskazanego przedmiotu nie potrafiły znaleźć innych przedmiotów podobnych, dlatego nie dokonywały żadnego grupowania.

8. W teście Goldsteina-Scheerera przy grupowaniu przedmiotów zaobserwowałem reakcje perseweracyjne, które były dwojakiego rodzaju. Do pierwszego zaliczyłem taki sposób grupowania perseweracyjnego, kiedy badany mimo wskazanego przedmiotu odkładał powtórnie desygnaty należące do innej klasy, którą już wcześniej odłożył. Do wskazanego „noża” np. nie dobiera „przyborów do jedzenia”, lecz jeszcze raz odkłada wszystkie „narzędzia”. Drugi aspekt

Tab. 1. Wyniki procentowe różnych sposobów grupowania przedmiotów w teście Goldsteina-Scheerera

The proportional results of different ways of grouping the objects in the test by Goldstein-Scheerer

Sposoby grupowania Klasy	Głusi				Słyszący			
	II	IV	VI	VIII	I	II	IV	VI
Grupowanie poprawne – wyczerpany zbiór przedmiotów podobnych	11,5	36,0	60,0	77,0	21,0	36,0	77,0	94,5
Częściowo wyczerpany zbiór przedmiotów podobnych	6,5	13,0	8,0	8,0	31,5	33,5	20,0	5,5
Wyczerpany zbiór przedmiotów podobnych plus inne różne przedmioty	8,5	11,5	9,0	3,0	16,5	14,0	0	0
Badany często zmienia kryterium i nie wyczerpuje zakresu przedmiotów	10,5	5,2	5,0	4,0	6,0	5,0	2,0	0
Grupowanie skojarzeniowe	8,0	3,3	2,0	0	4,5	1,5	0	0
Grupowanie przypadkowe	39,5	22,0	11,0	5,5	11,5	7,0	0	0
Brak czynności dobierania przedmiotów	2,5	1,5	0,5	0	4,0	1,0	0	0
Perseweracje	13,0	7,5	3,5	2,0	5,0	2,0	1,0	0

grupowania perseweracyjnego polegał na tym, że badany powtórnie odkładał przedmioty niepodobne do siebie. Uczeń głuchy kl. II np. do wskazanego „wagonu” nie wybierał pojazdów, lecz różne przedmioty, które w tej samej liczbie i takiej samej kolejności wcześniej odłożył.

Zwróćmy przede wszystkim uwagę na wyniki poprawnego grupowania z wyczerpanym zbiorem przedmiotów podobnych. Jak wykazuje tabela 1 wyniki poprawnego sposobu grupowania przedmiotów przez dzieci głuche i słyszące systematycznie wzrastają. Jednak tempo tego wzrostu w poszczególnych grupach jest różne. Dzieci słyszące już w klasie VI uzyskują maksymalny wynik 94,5%. Wynik ten świadczy, że prawie wszystkie dzieci kl. VI poprawnie klasyfikują (grupują) przedmioty niezależnie od stopnia ich złożoności, tzn. niezależnie od tego, czy istotne cechy przedmiotów są dostrzegalne czy też ukryte, wewnętrzne. Tylko 5,5% dzieci zawężyło zakres przedmiotów, dobierając je według niektórych cech. Dzieci głuche natomiast najstarszej klasy VIII wykonały poprawnie zadania tylko w 77%, co odpowiada poziomowi IV klasy dzieci słyszących.

Trudności w grupowaniu przedmiotów konkretnych są tym większe, im bardziej przedmioty są złożone, a ich istotne właściwości można wyrazić za pomocą pojęć słownych. Wiele kłopotu sprawiało uczniom głuchym odkrycie podobieństwa kształtu w takich przedmiotach, jak: „zielony papierowy prostokąt”, „prostokątny kawałek drewna”, „paczka zapalek”, kostka cukru”. Znikomy procent nawet najstarszych dzieci głuchych (kl. VIII) odkryło to podobieństwo, mimo że grupowanie klocków według kształtu nie sprawia trudności już 6-7-letnim dzieciom przedszkolnym. Ujęcie cechy „prostokątności” czy w ogóle kształtu w tak różnych przedmiotach wymaga pojęciowego ujmowania wszystkich tkwiących w nich własności. Kształt w wymienionych przedmiotach jest cechą zewnętrzną, percepcyjną i wykrycie go nie powinno sprawiać dzieciom trudności. Jednak w tym zestawie przedmiotów dzieci go nie dostrzegają. Prawdopodobnie wystarczyłoby te różne przedmioty wykonać z tego samego materiału, aby cecha kształtu była zauważona. Cechę tę w tym przypadku „maskują” inne cechy przedmiotów.

Stopień trudności zadań można wykazać na podstawie częstości ich poprawnego wykonania w kl. VIII:

1. pokarmy	— 84% badanych
2. zwierzęta	— 80% badanych
3. narzędzia	— 72% badanych
4. przybory do jedzenia	— 64% badanych
5. przedmioty metalowe	— 60% badanych
6. przedmioty ze szkła	— 60% badanych
7. pojazdy	— 44% badanych
8. przedmioty papierowe, okrągłe lub zabawki	— 40% badanych

Łatwiej grupowały dzieci te przedmioty, które dobrze знаły i potrafiły je

nazwać niż te, z którymi rzadziej się stykały i nie znały ich nazw. Głusi nie mogli pogodzić się z tym, że np. okrągły metalowy dzwonek jest podobny do czerwonego papierowego koła czy do małej okrągłej bułeczki do jedzenia. Wykrycie więc tego podobieństwa wymaga zrozumienia różnych relacji między przedmiotami. Dzieci słyszące z większą łatwością dokonywały grupowania. Przede wszystkim zwracały uwagę na zasadniczą cechę przedmiotów. Kolejność poprawnego sposobu grupowania przedmiotów u dzieci słyszących była następująca (podaję wyniki uczniów kl. VI):

1. przybory do jedzenia — 100% badanych
2. narzędzia — 100% badanych
3. pojazdy — 100% badanych
4. zwierzęta — 100% badanych
5. pokarmy — 92% badanych
6. przedmioty ze szkła — 92% badanych
7. przedmioty czerwone — 72% badanych
8. przedmioty metalowe — 64% badanych

Różnice jakie wystąpiły w procesie grupowania konkretnych przedmiotów przez dzieci głuche i słyszące należy tłumaczyć różnym poziomem rozwoju myślenia, które kształtuje się na skutek innego doświadczenia językowego.

ANALIZA UZASADNIENÍ SŁOWNYCH (UOGÓLNIENÍ) W PRZYPADKU POPRAWNEGO GRUPOWANIA PRZEDMIOTÓW

Uogólnienia słowne przy grupowaniu przedmiotów przez dzieci (forma „a”) porównam i omówię łącznie z uogólnieniami słownymi dawanymi przez dzieci wówczas, kiedy sam badający grupował przedmioty (forma „b”). W jednym i drugim przypadku („a” i „b”) odpowiedzi dotyczą tylko poprawnej klasyfikacji (grupowania). Można zatem postawić pytanie, w której formie grupowania łatwiej było znaleźć dzieciom pojęcie rodzajowe — czy wtedy, kiedy same dobierały przedmioty, czy wtedy, kiedy badający im zestawiał?

Występują tu dwie drogi dojścia do nadrzędności (pojęcia rodzajowego). Pierwsza droga to stopniowe dochodzenie do odkrycia wspólnej właściwości przedmiotów. W drugim przypadku badany otrzymuje gotowy zbiór i ma znaleźć nazwę ogólną określającą wszystkie przedmioty. W jednej i w drugiej formie grupowania badani dawali różne uzasadnienia słowne, które uporządkowałem w następującej kolejności:

Uzasadnienia (uogólnienia) przez:

1. Rodzaj właściwy — odpowiedź przez podanie pojęcia nadrzędnego odpowiedniego do treści i zakresu wybranych desygnatów; np. badany odkłada wszystkie „pokarmy” i tak je nazywa.

2. Rodzaj za szeroki — odpowiedź przez podanie pojęcia nadrzędnego, które swym zakresem obejmuje wszystkie desygnaty danej klasy plus jakiś jeden lub

więcej zakresów przedmiotów; np. „owoce” nazywa „pokarmami”, „przedmioty papierowe” tylko „przedmiotami”, itp.

3. Rodzaj za wąski — odpowiedź przez podanie pojęcia nadrzędnego, odnoszącego się do części desygnatów, które ma uogólnić; np. zamiast „pojazdy” badany mówi „auta”, zamiast „narzędzia” mówi „szczypce”, „młotki”, „śrubokręty”.

4. Rodzaj niewłaściwy — odpowiedź przez podanie pojęcia nadrzędnego obejmującego swym zakresem inną klasę przedmiotów; np. szereg „pokarmów” nazywa „przyborami”.

5. Odpowiedź przez funkcję — odpowiedź wskazuje na funkcję desygnatów; np. zamiast nazwy „pokarmy” badany mówi „do jedzenia”.

6. Odpowiedź przez wymienianie nazw poszczególnych desygnatów; np. to jest nóż, to szczypce, itp.

7. Odpowiedzi wskazujące na cechy konkretne, wyobrażeniowe przedmiotów (konkretyzm porównań) — np. takie przedmioty, jak „buteleczka”, „podstawka”, „szklaneczka” badany nazywa „lekkie”, „białe”, „małe”, itp.

8. Odpowiedzi skojarzeniowe; np. „narzędzia” określa — „w fabryce”, „w sklepie”, „stolarz”. „Pokarmy” określa — „w szafie”, „śniadanie”, „bar”, „kuchnia”.

9. Określenia bezsensowne; np. „przedmioty papierowe” określa „kowalem”.

10. Brak odpowiedzi — dla wybranego zbioru przedmiotów badany nie znajduje żadnego określenia.

11. Perseweraacje — badany powtarza wcześniej przez siebie zastosowaną nazwę, która odnosiła się do szeregu przedmiotów wcześniej wybranych.

12. „Okrzyki” — dziecko zestawia szereg zgłosek przeważnie spółglosek, np. „shratky”, „hkptem” wyrażające chęć nazwania przedmiotów (dokładna interpretacja w dalszej części rozdziału).

Zarówno dzieci głuche, jak i słyszące po dokonaniu prawidłowego grupowania dają różne uzasadnienia słowne. Dowodzi to, że dzieciom w ogóle łatwiej jest dokonać prawidłowego wyboru przedmiotów (dokonać prawidłowego grupowania — klasyfikowania) niż wyrazić to słownie, tzn. odpowiednio nazwać dobrane przedmioty. Zachodzi przy tym ogromna różnica między dziećmi słyszącymi i głuchymi. Jeżeli weźmiemy pod uwagę tylko wyniki prawidłowego uogólniania słownego (rodzaj właściwy), to dzieci głuche z klasy VIII uzyskują procentowo podobny wynik (55%) jak dzieci słyszące kl. I i II (54%). Większość dzieci słyszących, które rozpoczynają naukę szkolną umie poprawnie grupować i określać właściwym pojęciem rodzajowym znane sobie przedmioty. Uogólnienia przez nadrzędność właściwą (rodzaj właściwy) mają największą wartość, świadczą zarówno o paralelności między „czynnościową” a „pojęciową” formą uogólniania, jak i o znajomości pojęć nadrzędnych oraz gotowości do ich właściwego zastosowania.

Każde pojęcie, szczególnie ogólne, rozwija się przez stopniowe zwiększanie

Tab. 2. Sposoby uzasadnień (uogólnień) przy poprawnym zbiorze desygnatów (wyniki liczbowe wyrażone w %) w teście Goldsteina-Scheerera. Forma „a” – pierwszy szereg w kolumnie, forma „b” – drugi szereg w kolumnie

The ways of justifying (generalizing) with a correct set of designations (numerical results in %) in the test by Goldstein-Scheerer. Form „a” — the first row in a column. Form „b” — the second row in a column

Klasy		Głusi				Słyszący			
		II	IV	VI	VIII	I	II	IV	VI
Rodzaj właściwy	a	8,0	33,3	47,0	55,0	54,0	66,0	75,6	96,3
	b	7,4	27,2	39,3	45,0	33,0	38,8	67,6	94,8
Rodzaj za szeroki	a	0	8,4	8,2	6,0	9,9	9,0	4,0	2,5
	b	2,8	0	4,7	4,2	5,0	6,0	4,2	3,8
Rodzaj za wąski	a	8,6	12,0	8,3	7,2	6,0	2,8	2,7	0
	b	1,2	6,7	3,6	5,9	3,5	2,4	1,7	0
Rodzaj niewłaściwy	a	0	4,2	4,8	3,8	0	0	0	0
	b	0,5	2,8	0,8	0,3	0,8	0,6	0	0
Odpowiedzi przez wskazanie na funkcję	a	0	1,6	4,8	5,7	15,9	14,0	13,4	1,2
	b	0	0,8	0,9	3,2	19,8	14,0	12,0	0,8
Wymienienie nazw desygnatów	a	26,0	18,0	12,2	7,0	4,0	0	0	0
	b	19,2	12,3	8,4	4,8	1,6	0	0	0
Odpowiedzi przez wskazanie na konkretne cechy przedmiotów	a	3,7	6,1	6,7	4,5	10,2	5,2	3,0	0
	b	4,0	2,8	8,1	10,6	14,2	11,5	4,2	0
Odpowiedzi przez skojarzenia	a	5,0	5,4	4,6	3,7	0	0	0	0
	b	6,0	13,4	14,0	10,7	0,3	1,2	2,8	0
Odpowiedzi bezsensowne	a	20,0	1,5	0	0	0	0	0	0
	b	18,0	2,2	1,1	0,6	0	0	0	0
Brak odpowiedzi	a	15,0	5,4	0	11,5	0	1,4	0,7	0
	b	26,4	21,7	13,0	10,5	18,5	8,7	6,7	1,4
Persewercje	a	0	0	2,0	3,0	0	1,4	0,7	0
	b	6,3	2,8	4,5	3,8	2,8	3,1	0	0
„Okrzyki”	a	8,5	7,3	1,4	0	0	0	0	0
	b	8,3	7,3	1,4	0	0	0	0	0

informacji o przedmiotach, które tym pojęciem są oznaczone. Po dokonaniu selekcji, zarówno w zasobie informacji słownych, jak i treści zmysłowych dziecko dochodzi do właściwego rozumienia pojęcia. Głusi nie uzyskują tylu informacji nawet podczas nauki mowy (szczególnie, jeżeli późno się jej uczą). Słowa (pojęcia) mają u nich charakter statyczny i jednoznaczny. Stąd też i treści percepcji nie są właściwie porządkowane. A zatem proces grupowania różnych przedmiotów, szczególnie o cechach złożonych, odbywających się na podstawie

treści spostrzeżeniowych, nie zawsze jest poprawny. Jednak nawet minimalny zasób pojęć słownych bywa przez głuchych wykorzystany. Znajomość pojęć rodzajowych (nadrzędnych) u dzieci głuchych stale wzrasta (tab. 2), ale w stosunku do wyników dzieci słyszących osiąga bardzo niski poziom.

Jeżeli rozpatrzemy teraz wyniki formy „a” i „b”, to przekonamy się, że są one różne. Niższe są w przypadku, kiedy badający sam grupował przedmioty. U dzieci słyszących różnica ta jest duża w młodszych klasach. Wiadomo, że w czasie doboru dziecko porównuje cechy i planuje dalszy wybór przedmiotów, natomiast gdy badający zestawia przedmioty, aby je dziecko uogólniło, wówczas musi ono mieć szeroki zakres pojęć i swobodnie się nimi posługiwać. Ograniczone są jego strategie myślowe, a zadanie polecone do wykonania nabiera większej wartości „problemowej”.

Psycholog radziecki Szyf (1968) przeprowadzając badania przy pomocy przedmiotów konkretnych (różniących się kolorami i odcieniami) nad zdolnością do uogólniania „czynnościowego” (grupowania) i „słownego” u dzieci głuchych i słyszących w wieku szkolnym uzyskała również wyższe wyniki w grupowaniu (uogólnianiu czynnościowym) niż w słownym uzasadnieniu dokonanego wyboru. Szyf pisze, że „brak mowy lub słaby jej wpływ na percepcyjne doświadczenie głuchego dziecka hamuje rozwój jego oglądowych uogólnień. Hamuje przejście na nowy wyższy poziom „hierarchicznych” uogólnień”, a to cofa głuche dziecko w rozwoju, chociaż ma ono wszystkie możliwości, aby osiągnąć właściwy rozwój” (1968, s. 225).

Wyniki uzasadnień słownych przez podanie rodzaju za szerokiego u słyszących uczniów ze wzrostem klasy stopniowo maleją (kl. I — 9,9, kl. VI — 2,5). Rodzaj za szeroki jest najczęściej stosowany wtedy, jeżeli dziecko nie zna jeszcze lub nie może przypomnieć sobie właściwego pojęcia rodzajowego. W miarę rozwoju mowy procent stosowanych przez dzieci słyszące pojęć o nadrzędności szerokiej zmniejsza się na korzyść właściwych pojęć rodzajowych.

W populacji głuchych liczba pojęć o szerokiej nadrzędności wzrasta z rozwojem mowy (kl. II — 0%, kl. VIII — 9%). Głusi często znają jedno pojęcie nadrzędne na określenie podobnych przedmiotów, stosując je niezależnie od tego, czy jest ono adekwatne do zakresu wybranych przedmiotów, czy też znacznie go przekracza. Dokonując w ten sposób uogólnienia dziecko zakreśla sobie drogę do właściwej nadrzędności i we właściwym kierunku podporządkowuje myśli. Poza tym pojęciom o szerokiej nadrzędności odpowiadają cechy bardziej ogólne, dlatego łatwiej je stwierdzić w różnych przedmiotach. Stąd, jak pisze Radomska-Strzemecka (1931) i Szuman (1938) większa jest możliwość częstego ich występowania już u młodszych dzieci słyszących, które znają wiele nazw o szerszym poziomie ogólności.

Podobnie jak uzasadnienia przez nadrzędność za szeroką, również i uzasadnienia przez nadrzędność za wąską u dzieci słyszących stale maleją ze wzrostem klasy (kl. I — 6%, kl. VI — 0%). Spośród dzieci głuchych natomiast znaczny

procent (kl. II — 8,6%, kl. VIII — 11,2%) zamiast nazwą rodzajową posługuje się nazwą gatunkową, która odnosi się do części desygnatów. Zestaw „pojazdów” np. dziecko określa słowem „auta”, podczas gdy w zbiorze znajdują się nie tylko auta. Stosowanie przez dzieci głuche, w tak dużym stopniu, pojęć o nadrzędności za szerokiej i za wąskiej świadczy, że pojęcia te nie są adekwatne do sytuacji, którą oznaczają. Nieadekwatność ta wynika zarówno z braku w zasobie językowym właściwych pojęć, jak i niezbyt właściwego rozumienia treści pojęć już przyswojonych. Odpowiedzi z nadrzędnością niewłaściwą są stosunkowo rzadkie. U słyszących występują one sporadycznie i dają je raczej dzieci z niższych klas, natomiast u głuchych w niewielkim procencie występują we wszystkich klasach. Wymieniając rodzaj niewłaściwy dziecko ma intencje podania właściwego pojęcia nadrzędnego, ma świadomość, że uogólnia, ale ze względu na trudności w znalezieniu odpowiedniego słowa w zasobie leksykalnym, stosuje to, które zna. Zestaw np. „pojazdów” niektóre dzieci nazywają „meblami”, a zestaw „narzędzi” — „naczyniami”. Myśl dzieci ukierunkowana jest na rozwiązanie zadania, lecz sposób tego rozwiązania jest błędny.

Interesujące są wyniki uzasadnień słownych nie przez pojęcie nadrzędne, lecz przez sformułowania innego typu. Niektóre z tych uzasadnień w ogóle nie występują u dzieci słyszących, np. nie ma odpowiedzi bezsensownych, niewielki jest procent odpowiedzi skojarzeniowych, nie ma też tzw. „okrzyków”. Szczegółowa analiza różnych sposobów uzasadnień (uogólnień) na niższym poziomie daje pewien obraz rozwoju języka i myślenia u głuchych.

Bardzo interesujące z psychologicznego i językowego punktu widzenia są uzasadnienia przez wskazanie na funkcję przedmiotów. Występują one przeważnie u dzieci słyszących, natomiast dzieci głuche rzadko w ten sposób uzasadniają swój wybór. Szuman (1938) uważa, że odpowiedzi przez wskazanie na funkcję są pozytywne, ponieważ dziecko doszło już do ujęcia wspólnych cech jakiejś grupy przedmiotów, ale nie operuje jeszcze ich wspólną nazwą rodzajową. Wskazywanie na funkcję jest jak gdyby substytutem pojęcia rodzajowego. Właściwemu procesowi abstrakcji cech brakuje tylko odpowiedniej nazwy. Dlatego szereg przedmiotów będących np. „pokarmami” dziecko określa przez ich używanie „do jedzenia”, szereg „pojazdów” natomiast określa „do jeżdżenia”.

Dzieci słyszące mają duży zasób leksykalny, swobodnie potrafią wypowiadać się. Rozumieją pojęcia wyrażane drugorzędnymi częściami mowy, jak: przyimki, spójniki, które sprawiają głuchym największe trudności w posługiwaniu się mową. Ponieważ wyrażenia wskazujące na funkcje składają się z dwóch słów, tj. przyimka i czasownika, a pierwszym słowem jest przyimek, którego zastosowanie wymaga rozumienia zarówno przyimka, jak i całego wyrażenia, dlatego głusi posługują się nim w mniejszym stopniu. Potwierdzają to badania i spostrzeżenia Geppertowej (1966).

Poza odpowiedziami wskazującymi na funkcję głusi dawali jeszcze innego typu odpowiedzi wyrażone czasownikowo, np. „pokarmy” określali w na-

stępujący sposób: „lubie”, „jem”, „jadłem”, „miałem”, „widziałem”, „jeść śniadanie”. Odpowiedzi te nie wskazują wyraźnie na funkcję przedmiotów. Na ich podstawie możemy tylko pośrednio domyślać się o jakich przedmiotach mówi badany. Tego typu uzasadnienia (odpowiedzi) nie świadczą, że badany dokonał już jakiejś abstrakcji cech. Odpowiedzi te mają charakter przeważnie skojarzeniowy.

Ze względu na to, że dzieci głuche dopiero po rozpoczęciu nauki szkolnej w szerszym zakresie poznają nazwy różnych przedmiotów i przeważnie z jedną nazwą łączą jeden przedmiot, dlatego w czasie dobierania przedmiotów podobnych bardzo często wymieniają ich nazwy. Szczególnie wysoki procent odpowiedzi przez wymienianie nazw poszczególnych desygnatów występuje w klasach od I-IV (26-12,2%).

Trudności w znalezieniu wspólnego podobieństwa dla grupy przedmiotów powoduje, że dzieci uzasadniają swój wybór odpowiedziami skojarzeniowymi. Przeważnie dużo takich wypowiedzi dają dzieci głuche (np. kl. VIII — „a” — 3,7%, „b” — 10,7%), natomiast u dzieci słyszących występują w znikomym procencie. Charakteryzują one raczej myślenie młodszych dzieci (kl. I-IV).

Na podstawie odpowiedzi skojarzeniowych można wnioskować o tym, że przedmioty są dla dziecka w czymś do siebie podobne. Dziecko, które nie zna pojęcia rodzajowego i ma duże trudności w posługiwaniu się mową, wskazuje na miejsce wspólnego występowania przedmiotów, niekiedy nazwę jednej z ich cech. Dzieci głuche np. często określały „zwierzęta” w następujący sposób: „w lesie”, „obora”, natomiast „pokarmy” określały słowami „bar”, „restauracja”, „kuchnia”, „jadłem”, „w sklepie”, „mama kupi”. Zwracały przeważnie uwagę na miejsce, gdzie te przedmioty można najczęściej zobaczyć.

Jak wskazuje tabela 2, dzieci słyszące młodszych klas i głuche we wszystkich klasach zwracają uwagę na cechy konkretne przedmiotów. Uczeń głuchy kl. IV np. określa zestaw przedmiotów metalowych słowem „długie”, inne dzieci ten sam zbiór nazywają „ciężkie”, „białe”, „złote”. Niejednokrotnie określenia te są zbyt banalne, np. szereg przedmiotów czerwonych głuche dzieci nazywały „ładne”, „lekkie”, „małe”. Dzieci słyszące natomiast szereg „przedmiotów metalowych” określały jako „ostre”, „ciężkie”, a „zwierzęta” — „mają nogi”, „mają ogony”.

Odpowiedzi wskazujące na cechy konkretne świadczą, że łatwiej dzieciom porównywać i słownie wyrazić właściwości oglądowe zewnętrzne niż odkrywać relacje zawarte w pojęciach słownych.

Jedną z kategorii odpowiedzi, które dają dzieci tylko głuche, są tzw. „odpowiedzi bezsensowne”. Najczęściej odpowiedziami tymi są słowa, których znaczenia głusi nie rozumieją, ponieważ nie nastąpiło jeszcze skojarzenie danego słowa z desygnatem. Okazuje się, że u dzieci następuje szybciej proces zapamiętywania słów niż kojarzenia ich z przedmiotami. Wobec tego zapamiętane słowa funkcjonują w pamięci jako tzw. „pojęcia bez treści”. Dzieci posługują

się nimi w różnych trudnych sytuacjach, ale nie są pewne, czy poprawnie je stosują. Odpowiedzi te można nazwać „byle jakie”, ponieważ są objawem tylko werbalizmu. Stopniowo w miarę poznawania ich sensu, w miarę gdy stają się one pojęciami, procent tego typu odpowiedzi maleje (kl. II — 20%, kl. VIII — 0%). Przykładowo uczeń kl. II określa zestaw białych przedmiotów jako „czapka”, „Warszawa”. U niektórych dzieci głuchych (kl. II) większość odpowiedzi miała charakter bezsensowny. Na przykład uczeń głuchy kl. II „zestaw zabawek” nazywa „warzywami”, zestaw „pokarmów” nazywa „stolarzem”, a zestaw „pojazdów” — „butami”.

Głusi przyswajają sobie wiele słów w sposób mechaniczny i mają trudności w prawidłowym posługiwaniu się nimi, stosując je niemal odruchowo, po prostu jako reakcja na bodziec.

Oprócz zdolności do abstrahowania cech wspólnych „drugim, niemniej ważnym warunkiem — pisał Szuman (1938, s. 81) — jest opanowanie właściwych nazw dla całej grupy takich przedmiotów, tj. dla rodzaju takich przedmiotów, względnie dla pojęcia ogólnego takich przedmiotów. Dzięki tym wyrazom przedmioty o wspólnych cechach zyskują niejako trwałą byt w umyśle, dzięki osobnej nazwie stają się wyraźnie osobnymi przedmiotami myśli, które łatwo oznaczyć i wymienić, którymi się można w mowie posługiwać, nazywając je wprost, a nie tylko za pomocą określonych opisów”.

Duży procent braku odpowiedzi występuje zarówno u dzieci głuchych, jak i słyszących w młodszych klasach. Brak odpowiedzi do poprawnie dobranej klasy przedmiotów nie wydaje się być zjawiskiem negatywnym. Dziecko zdaje sobie sprawę z podobieństwa przedmiotów, zdolne jest do uchwycenia ich cech, ale nie znając właściwej nazwy rodzajowej, w ogóle nie daje odpowiedzi. Pustkę tę wypełni z czasem właściwa nazwa nadrzędna. Szczególnie duży procent braku odpowiedzi ujawnił się u dzieci głuchych i słyszących w formie „b” testu Goldsteina-Scheerera. Dobieranie przedmiotów przez badającego pozbawiło dzieci możliwości organizowania własnego planu działania, co powodowało trudność w słownym uzasadnianiu czynności.

Brak w zasobie leksykalnym nazwy lub niemożność natychmiastowego jej przypomnienia powoduje, że dzieci powtarzają tę samą nazwę kilka razy, czyli uzasadniają swój wybór odpowiedzi perseweracyjną. Odpowiedzi perseweracyjne uczniów głuchych bardzo często mają charakter skojarzeniowy lub bezsensowny. Wynika to ze szczupłego zasobu słów, jak i z nierozumienia treści wielu już wyuczonych słów. Niekiedy pierwszy zbiór przedmiotów nazywa dziecko poprawnie, dalej powtarza tylko tę samą nazwę, nie zwracając uwagi na jej logiczny sens. Zestaw „przedmiotów metalowych” np. nazywa „narzędziami”, a następnie tym samym słowem określa „zabawki”, „przybory do jedzenia”, „przedmioty okrągłe”, itp.

U głuchych uogólnienia perseweracyjne bardzo często są skutkiem kurczowego trzymania się właściwości zewnętrznych konkretnych przedmiotów, np.

przy wszystkich szeregach przedmiotów, w których występowała cecha koloru uporczywie powtarzali to samo słowo — „kolorowe”. Perseweracja u głuchych bardzo często polegała na wymienieniu nazw jednego lub kilku przedmiotów, które w różnych testach powtarzały się, np. powtarzali słowo „papier”, ponieważ w zestawie przedmiotów okrągłych papierowych i prostokątnych były przedmioty z papieru. Młodszy uczniowie głusi powtarzali niektóre słowa w sposób mechaniczny, np. słowem „fabryka” określali zarówno „pojazdy”, „pokarmy”, „zabawki”, jak i „zwierzęta”. Podobnie często powtarzali bezsensownie takie słowa, jak: „Warszawa”, „obuwie”, „żelazo”. Dziecko odpowiada w sposób stereotypowy, powtarza kilka razy swą wcześniejszą odpowiedź. Wyższy procent odpowiedzi perseweracyjnych wystąpił w formie „b” testu Goldsteina-Sheerera. Do gotowego zbioru znacznie trudniej było dzieciom znaleźć za każdym razem nowe określenie (nazwę rodzajową), wobec tego powtarzały wcześniej wymienione określenia.

Ostatnią formą uzasadnień słownych występującą tylko u dzieci głuchych są tzw. „okrzyki”. Głusi uczniowie w początkowym okresie nauki szkolnej, mimo że piszą litery, to oprócz własnego nazwiska i imienia, nie potrafią budować wypowiedzi, ponieważ nie znają wyrazów.

Obserwuje się, jak w zależności od sytuacji i stosunku do przedmiotów wydają pewne okrzyki, które są symptomami ich stanu psychicznego. Dokładne śledzenie zachowania się dziecka pozwala zrozumieć treść psychiczną okrzyków. Skoro okrzyk coś wyraża, zatem jest pewnym tekstem. Treść tekstu jest przede wszystkim ekspresyjna (psychiczna), natomiast forma językowa jest nieokreślona. Jeżeli tekst nie posiada określonej formy językowej, wówczas nie jest lub może być bardzo mało komunikatywny i niepełny.

Między okrzykiem fonicznym a jego zapisem graficznym nie zawsze jest adekwatność. Okrzyki foniczne zwykle są krótsze niż ich zapisy.

Zapisy okrzyków składają się przeważnie ze spółgłosek, dlatego są amelodyjne i trudne do odczytania. Okrzyki należą do sygnałów — apeli (Kaczmarek 1988), które są wczesnymi i przejściowymi formami językowymi w rozwoju mowy dziecka. Nie są one wyrazami, ponieważ nic nie oznaczają, nawet w pojęciowej symbolice dziecka nie mają funkcji trwałej. Dzieci za każdym razem ten sam przedmiot (lub zestaw przedmiotów) „określają” innym okrzykiem. Okrzyki nie są w takiej samej formie powtarzane, a przez to nie są utrwalane, zatem nie mają treści znaczeniowej (symbolicznej) i nie mogą być nazwami (pojęciami). Są one semantycznie zmienne. Dzieci głuche po zapoznaniu się z pismem potrafią swoje nieartykułowane okrzyki zapisać. Zestawiają litery w formie „wyrazów”, jak już wspomniałem, ze znaczną przewagą spółgłosek.

Okrzyki 7-, 8-, 9-letnich dzieci głuchych są objawem naturalnej tendencji do porozumiewania się za pomocą symboli słownych. Nie znając jednak właściwych symboli językowych (słów), tworzą okrzyki. Prymitywne formy językowe (okrzyki) występują przeważnie u uczniów głuchych późno uczących się mowy. Są one objawem ich ekspresji psychicznej.

Oto charakterystyczne przykłady zapisu okrzyków jako nadrzędności do poprawnie ugrupowanych przez badającego przedmiotów w teście Goldsteina-Scheerera (podaję zapisy według kolejności prób testu):

Przykład 1 — uczeń głuchy kl. II:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1) gołyowa | 8) szkałam |
| 2) watyam (natenta)* | 9) szyktna (kpanta) |
| 3) czakywa | 10) pkchama |
| 4) skaklm | 11) koczsza |
| 5) kaszamtna (knertsa) | 12) kchatrpa (rksanta) |
| 6) faktma | 13) wznarma |
| 7) koktnt | 14) itkama |

Przykład 2 — uczeń kl. II:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1) racham | 8) czkowana |
| 2) kłoloma | 9) manyka |
| 3) chaktma | 10) kchatma (matypna) |
| 4) pmtka (krotpa) | 11) klaszczna |
| 5) makyna | 12) psamtka |
| 6) kehama | 13) posmka (paknta) |
| 7) szyktna (rtykana) | 14) czoranan |

Taki zestaw spółgłosek świadczy, że dzieci głuche nie różnicują fonetycznie poszczególnych głosek, potrafią to czynić tylko wzrokowo i kinestetycznie (daktylograficznie).

W miarę zwiększania się zasobu leksykalnego oraz częstszego mówienia i pisania zmienia się charakter okrzyków (zapisów), stają się one bardziej sylabiczne i łatwiejsze do odczytania. Częściej następuje połączenie samogłosek z różnymi spółgłoskami. Mimo to w dalszym ciągu nic nie oznaczają i nie są trwałe.

Zmienność okrzyków jest objawem tendencji do rozwoju symboli otwartych. Niewystępowanie rozwiniętych symboli zamkniętych, tj. prozodycznych i fonologicznych hamuje rozwój symboli otwartych. Symbole zamknięte języka kształtują się u dziecka słyszącego do 3-4 roku życia i są one podstawą do rozwoju symboli półotwartych i otwartych, tj. syntaktycznych i leksykalnych.

Niedorozwój zamkniętych symboli języka we właściwym okresie życia powoduje, że u dzieci głuchych jeszcze w wieku szkolnym pojawiają się „atawistyczne” formy językowe analogiczne do tych, które występują w mowie dziecka słyszącego w stadium melodii.

* Zapisy w nawiasach odnoszą się do tych samych przedmiotów, są one wynikiem powtórzenia zadań celem sprawdzenia trwałości okrzyków w systemie językowym głuchego dziecka.

ZAKOŃCZENIE

Ten dwustopniowy sposób badania procesu uogólniania pozwolił lepiej wnikać w proces myślenia dziecka i poznać znaczenie w nim zarówno percepcji i doświadczenia, jak i roli mowy.

Wyniki badań ujawniły znaczną różnicę w myśleniu obydwu populacji badanych dzieci. Różnice te wystąpiły na niekorzyść dzieci głuchych nie tylko w pojęciowym uzasadnianiu grupowania, ale nawet w samym grupowaniu. Na te olbrzymie dysproporcje między dziećmi głuchymi i słyszącymi w sposobie uogólniania zaważył fakt diametralnie różnego poziomu rozwoju języka słownego.

Wyniki badań wskazują, że warunkiem rozwoju myślenia na poziomie abstrakcyjnym jest w pełni funkcjonujący język pojęciowo-słowny. Chronologię stadiów rozwoju myślenia wyznacza zatem chronologia stadiów rozwoju mowy (języka). Najbogatszy nawet zasób leksykalny nie wystarcza do rozwoju myślenia na poziomie abstrakcyjnym. Koniecznym warunkiem do tego jest posługiwanie się mową (językiem).

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. S., *Zagadnienia indywidualne i społeczne w badaniu myślenia*, „Psychologia Wychowawcza” 1961, nr 3.
- Bruner J. S., Goodnow J. J., Austin G. A., *A Study of Thinking*, New York, Wiley 1961.
- Czerska-Jurkowska M. (red.), *Z zagadnień psychologii dziecka głuchego. Materiały pomocnicze z surdopsychologii*, Warszawa 1975.
- Czeżowski T., *Kilka uwag o uogólnianiu i o przedmiotach pojęć ogólnych*, „Przegląd Filozoficzny”, 1926, nr 29.
- Furth H. P., *Thinking without Language*, New York 1966.
- Geppertowa L., *Badania nad myślowym ujmowaniem stosunków przez dzieci i młodzież głuchoniemą*, Zeszyty Naukowe U. J., Kraków 1966.
- Gałkowski T., Kaiser-Grodecka I., Smoleńska J., *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa 1988.
- Goldstein K., Sheerer M., *Test of Abstract and Concrete Thinking*, New York, 1945.
- Góralówna M., *Dziecko z trwałym kalectwem słuchu*, Warszawa 1970.
- Grzywiak-Kaczyńska M., *Rola schematów uogólniających w tworzeniu pojęć u dzieci*, Rocznik Filozoficzny, t. VIII, 1960.
- Humphrey G., *Thinking. An Introduction to Its Experimental Psychology*, New York 1963.
- Jaszkowa N. W., *K woprosu o nagladno diejstwiennom myszleni głuchich dietiej*, „Specjalnaja Szkoła” 1968, nr 1.
- Johnson D. M., *The Psychology of Thought and Judgment*, New York 1955.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1980.
- Kaczmarek L., *Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych*, „Logopedia”, 1969, nr 8, 9.
- Kaczmarek B., *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, Lublin 1986.
- Kaiser-Grodecka I., Knebloch-Galla A., *Rola symbolu w przebiegu operacji klasyfikowania u uczniów głuchych*, Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, t. XXVI, 1980.
- Lewicka A., *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960.

- Love A., *Wybór pism*, Warszawa 1990.
- Myklebust H. R., *The Psychology of Deafness*, New York 1964.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Lwów 1929.
- Radomska-Strzemecka A., *Monografia testu definicji*, Warszawa-Lwów 1931.
- Rozanowa T. W., *Razwitiye pamiaty i mysleniya gluchikh dietej*, Moskwa 1978.
- Rubinstein S. L., *Children's thinking*, Boston-New York 1956.
- Schaff A., *Język a myślenie*, Studia Filozoficzne 1969, nr 9.
- Sękowska Z., *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych*, Roczniki Filozoficzne 1965, nr 13.
- Szyf Z. J., *Uswojenije języka i razwitiye mysleniya gluchich dietej*, Moskwa 1968.
- Szuman S., *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Lwów-Warszawa 1938. Atlas
- Wyszyńska A. (red.), *Psychologia defektologiczna*, Warszawa 1987.

SUMMARY

Generalizing belong to thinking processes closely bound up with speech development. Therefore, a different level of speech development in deaf children and those who can hear determines distinct specificity of the thinking processes in general, and the process of generalizing in particular. Therefore, the development of generalization ability in deaf children is the subject of the present paper. The research method was provided by a test of „Concrete and Abstract Behaviour” by K. Goldstein-Sheerer.

The test assumes two forms — a and b,

a) The studied person groups the objects “belonging to one group” in view of some common features and he finds a common name for them (the superior notion)

b) The studied person discovers common features of some objects given by the researcher and he gives them a common name (the superior notion).

The investigations comprised 100 pupils from classes 2, 4, 6 and 8 as well as 100 pupils who could hear from classes 1, 2, 4 and 6 as the control. The studies considered deaf children whose reaction to the tones was from 65 dB and up. The investigations excluded children who were mentally retarded. The results showed a considerable difference in the thinking of both populations of the studied children. Those differences were to the disadvantage of deaf children not only in the conceptual justification of grouping (classifying) but even in the grouping itself. These disproportions between deaf children and the ones who could hear in the way of generalizing were conditioned by the fact of different development of speech.

