WIELOJĘZYCZNI

Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki
Katedra Pedagogiki Specjalnej

WYDAWNICTWO
KUL

Ewa Domagała-Zyśk

WIELOJĘZYCZNI

Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

Wydawnictwo KUL
Lublin 2013

Recenzent
prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski, SWPS
prof. dr hab. Stanisław Grabias, UMCS

Opracowanie redakcyjne
Elżbieta Struś

Opracowanie komputerowe
Hanna Prokopowicz

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

Badania prezentowane w publikacji zostały częściowo przeprowadzone w ramach grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Język angielski w międzynarodowej komunikacji niesłyszących studentów - modele nauczania i współczesne wyzwania edukacyjne w Polsce i na świecie*. Numer grantu: 1395/BH03/2009/36, 2009–2011.

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2013

ISBN 978-83-7702-638-0

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
http:// wydawnictwo.kul.lublin.pl

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Spis treści

Wstęp 17

ROZDZIAŁ PIERWSZY
Zdolności poznawcze oraz kompetencja językowa i komunikacyjna osób niesłyszących i słabosłyszących – przegląd badań 23

1.1. Definicje zaburzeń słuchu – trudności terminologiczne 25
1.2. Neurologiczne podstawy funkcjonowania poznawczego i językowego osób z wadą słuchu 31
1.3. Zdolności poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu jako podstawa procesu uczenia się 36
1.3.1. Uwaga i percepcja wzrokowa 36
1.3.2. Pamięć krótkotrwała i długotrwała 40
1.3.3. Umiejętność rozwiązywania problemów 45
1.4. Kompetencja językowa i komunikacyjna osób z wadą słuchu 46
1.4.1. Kompetencje w zakresie rozumienia czytanego tekstu 49
1.4.2. Kompetencje w zakresie poprawnego pisania i tworzenia wypowiedzi pisemnych 54
1.4.3. Nabywanie i produkcja mowy 62
Podsumowanie 68

ROZDZIAŁ DRUGI
Student z wadą słuchu w uczelni wyższej 71

2.1. Integracja i inkluzja w nauczaniu i egzaminowaniu studentów niesłyszących i słabosłyszących 73
2.2. Zaangażowanie i postawy studentów niesłyszących i słabosłyszących wobec studiowania 77
2.3. Formy wsparcia dla studentów niesłyszących i słabosłyszących 79
2.3.1. Preorientacja 79
2.3.2. Formy wsparcia w okresie studiów 81
2.3.2.1. Przygotowywanie specjalistycznych notatek 81
2.3.2.2. Konsultacje 82

2.3.2.3. Tutoring językowy 83
2.3.2.4. Tłumaczenia 84
2.3.2.5. Zmiany w formie egzaminowania 86
2.3.2.6. E-learning i *blended learning* 87
2.3.2.7. Wspierające technologie informatyczne i komputerowe 88
2.3.2.8. Nowoczesne protezy słuchowe 91
2.3.2.9. Umiędzynarodowienie uniwersyteckiej edukacji niesłyszących i słabosłyszących 94
2.3.3. Wsparcie w zakresie tranzycji na rynek pracy 95
2.4. Zasięg i formy edukacji wyższej osób niesłyszących i słabosłyszących w wybranych krajach 96
2.4.1. Wielka Brytania 96
2.4.2. Stany Zjednoczone 99
2.4.3. Węgry 100
2.4.4. Włochy 100
2.4.5. Niemcy 100
2.4.6. Polska 101
Podsumowanie 103

ROZDZIAŁ TRZECI
Nauczanie i uczenie się języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących – stan badań i doświadczenia różnych krajów 105

3.1. Komunikacja ze studentem niesłyszącym i słabosłyszącym na zajęciach językowych 107
3.1.1. Metody komunikacji ustnej 109
3.1.2. Metody komunikacji migowej 110
3.1.3. Metoda *Cued Speech* 113
3.2. Kompetencja językowa i komunikacyjna osób z wadą słuchu w językach obcych 114
3.3. Motywacja do nauki języka obcego 119
3.4. Style uczenia się języka obcego 121
3.5. Nauczanie języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących w wybranych krajach 123
3.5.1. Edukacja zindywidualizowana – Norwegia, Szwecja 124
3.5.2. Model inkluzyjny – Włochy, Słowenia, Grecja 126
3.5.3. Model wyłączenia – Austria, Niemcy, Węgry, Francja 128
3.5.4. Model dostosowania – Japonia, Polska 131
3.5.5. Model nauczania fakultatywnego – Wielka Brytania 134
Podsumowanie 135

ROZDZIAŁ CZWARTY
Metodologia własnych badań empirycznych 137

4.1. Interdyscyplinarny charakter badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego osób z wadami słuchu 138

4.2. Badania uczestniczące (*participatory research*) jako strategia badań własnych . . . 140
4.2.1. Model badań w działaniu (*action research*) . . . 141
4.2.2. Model badań ilościowych . . . 146
4.3. Przedmiot, problemy i hipotezy badawcze oraz cele badań . . . 148
4.3.1. Przedmiot badań . . . 148
4.3.2. Problemy i hipotezy badawcze . . . 150
4.3.3. Cele badań . . . 152
4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze . . . 154
4.4.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze badań w działaniu (2000-2012) . . . 154
4.4.1.1. Metoda analizy dokumentów – teczek biograficznych . . . 154
4.4.1.2. Metoda indywidualnych przypadków . . . 155
4.4.1.3. Metody badań kwestionariuszowych . . . 157
4.4.2. Metody, techniki i narzędzia badań kwestionariuszowych studentów polskich i zagranicznych (2009-2012) . . . 161
4.4.2.1. Kwestionariusz Język Obcy na Mojej Uczelni (FLMU) . . . 161
4.4.2.2. Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków (BALLI) . . . 162
4.5. Etapy badań i charakterystyka procedury badawczej . . . 168
4.5.1. Procedura etapu I (2000-2012) . . . 169
4.5.2. Procedura etapu II (2009-2012) . . . 172
4.6. Charakterystyka badanych osób . . . 177
4.6.1. Charakterystyka grupy badawczej L . . . 177
4.6.2. Charakterystyka grupy PZ . . . 179
4.7. Etyczny wymiar badań . . . 185

ROZDZIAŁ PIĄTY
Podstawowe trudności studentów niesłyszących i słabosłyszących w nabywaniu języka obcego – wyniki badań własnych na przykładzie języka angielskiego . . . 189

5.1. Trudności w zakresie uczenia się gramatyki . . . 190
5.2. Trudności w zakresie uczenia się słownictwa . . . 196
5.3. Trudności w rozumieniu tekstu . . . 201
5.4. Trudności w uczeniu się pisania . . . 207
5.5. Trudności w opanowaniu mowy obcojęzycznej . . . 215
5.5.1. Mówienie w języku narodowym a mówienie w języku obcym . . . 215
5.5.2. Charakterystyczne cechy mowy obcojęzycznej badanych studentów . . . 222
5.5.3. Trudności w zakresie produkcji mowy obcojęzycznej . . . 225
Podsumowanie . . . 228

ROZDZIAŁ SZÓSTY
Strategie uczenia się i nauczania języka angielskiego jako obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących . . . 233

6.1. Wyjaśnienia terminologiczne . . . 233
6.1.1. Uczenie się i nauczanie . . . 233

6.1.2. Strategie uczenia się i nauczania języków obcych 236
6.2. Strategie uczenia się i nauczania słownictwa w języku obcym 239
6.2.1. Indywidualizacja doboru słów 241
6.2.2. Emocjonalizacja słów 244
6.2.3. Analiza leksykalna 246
6.2.4. Analiza morfologiczna słów 247
6.2.5. Polisensoryczne zapamiętywanie nowych słów 248
6.3. Strategie uczenia się i nauczania gramatyki 250
6.3.1. Strukturalizacja języka 250
6.3.2. Personalizacja ćwiczeń gramatycznych 251
6.3.3. Uczenie się z doświadczenia (*experiential learning*) 253
6.4. Strategie nauczania i uczenia się czytania ze zrozumieniem 257
6.4.1. Strategia słów kluczowych 258
6.4.2. Uprzednia aktywacja wiedzy ogólnej 259
6.4.3. Strategia „kąpieli czytelniczej” 260
6.4.4. Czytanie tekstów o życiu osób niesłyszących i słabosłyszących 261
6.5. Nauczanie i uczenie się pisania 262
6.5.1. Pisanie ustrukturyzowane (*structured writing*) 262
6.5.2. Indywidualizacja zadań pisemnych 264
6.5.3. Strategia POWER i Karta Samooceny Pisania 267
6.5.4. Metoda Wzmocnienia Wizualnego 268
6.5.5. *Peer-tutoring* w nauczaniu pisania 271
6.5.6. Ocenianie kształtujące 271
6.6. Nauczanie mówienia i poprawnej wymowy 273
6.6.1. Analiza fonologiczna 275
6.6.2. Tłumaczenia ustne (*oral interpretation*) 276
6.6.3. Modyfikacja ćwiczeń z wykorzystaniem nagrań audio 276
6.6.4. Wykorzystanie międzynarodowego alfabetu fonicznego 277
6.6.5. Wykorzystanie metody *Cued Speech* 278
6.6.6. Rozmowy z użytkownikami języka obcego 279
Podsumowanie 280

ROZDZIAŁ SIÓDMY
Przekonania i doświadczenia studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie uczenia się języka obcego – międzynarodowe badania własne 283

7.1. Doświadczenia studentów w zakresie uczenia się języka obcego – badania własne 284
7.2. Przekonania językowe studentów – badania własne 290
7.2.1. Znaczenie przekonań językowych w nauczaniu i uczeniu się języka obcego 290
7.2.2. Wyniki badań własnych w zakresie przekonań językowych studentów z wadą słuchu 295
7.2.2.1. Ogólne wyniki inwentarza BALLI 296
7.2.2.2. Posiadanie zdolności językowych 300

7.2.2.3. Trudności w uczeniu się języka obcego 303
7.2.2.4. Proces uczenia się języka obcego 305
7.2.2.5. Strategie komunikacyjne 307
7.2.2.6. Motywacja i oczekiwania 309
7.3. Szacunkowe porównanie wyników inwentarza BALLI z wynikami badań wśród osób słyszących 312
7.4. Dyskusja uzyskanych wyników badań własnych 314
Podsumowanie 318

ROZDZIAŁ ÓSMY
Surdoglottodydaktyka – założenia i metody 321

8.1. Surdoglottodydaktyka jako nowe pole badań i działalności praktycznej surdopedagogiki 322
8.2. Podstawy antropologiczne surdoglottodydaktyki. 325
8.3. Koncepcje pedagogiczne stanowiące podstawę dla surdoglottodydaktyki 326
8.4. Cele nauczania i uczenia się języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące 331
8.5. Metody i formy nauczania w surdoglottodydaktyce 333
8.5.1. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa 333
8.5.2. Metoda bezpośrednia 334
8.5.3. Metoda audiolingwalna 336
8.5.4. Metoda kognitywna 337
8.5.5. Metoda *Community Language Learning* 338
8.5.6. Metody niekonwencjonalne 340
8.5.7. Znaczenie podejścia komunikacyjnego 344
8.5.8. Znaczenie doboru metody do indywidualnych potrzeb ucznia z wadą słuchu – studia przypadku 348
8.6. Wybór podręczników i pomocy dydaktycznych 352
Podsumowanie 355

Zakończenie 357

Bibliografia 365

Multilingual. Deaf and hard of hearing students in the process of teaching and learning foreign languages (Summary) 399

Aneksy 403

Table of contents

Introduction 17

CHAPTER ONE
Cognitive skills and language and communication competency of the deaf and hard of hearing – state of the art 23

1.1. Definitions of hearing impairment – terminology difficulties 25
1.2. Neurological foundations of cognitive and language functioning 31
1.3. Cognitive skills of the deaf and hard of hearing induviduals as the basis of learning 36
1.3.1. Attention and visual perception 36
1.3.2. Short-term and long-term memory 40
1.3.3. Problem-solving competencies 45
1.4. Language and communication competences of the deaf and hard of hearing 46
1.4.1. Reading comprehension 49
1.4.2. Spelling and writing competencies 54
1.4.3. Speech acquisition and production 62
Summary 68

CHAPTER TWO
Hearing impaired students at high schools 71

2.1.Integration and inclusion in teaching and examinimg deaf and hard of hearing students at high schools 73
2.2. Deaf and hard of hearing students engagement in and attitudes toward studying 77
2.3. Forms of support for the deaf and hard of hearing 79
2.3.1. Preorientation 79
2.3.2. Forms of support during studies 81
2.3.2.1. Note-taking 81
2.3.2.2. Tutoring 82

2.3.2.3. Language tutoring 83
2.3.2.4. Translations 84
2.3.2.5. Exam accomodations 86
2.3.2.6. E-learning and *blended learning* 87
2.3.2.7. Assistive technology and computer and information technology 88
2.3.2.8. Hearing aids and cochlear implants 91
2.3.2.9. Internationalisation of the education of the deaf and hard of hearing 94
2.3.3. Support in school to Work transition 95
2.4. Tertiary education of the deaf and hard of hearing in different countries 96
2.4.1. Great Britain 96
2.4.2. United States of America 99
2.4.3. Hungary 100
2.4.4. Italy 100
2.4.5. Germany 100
2.4.6. Poland 101
Summary 103

CHAPTER THREE
English as a foreign language teaching and learning – state of the art. and experiences in different countries 105

3.1. Communication with deaf and hard of hearing students during language classes 107
3.1.1. Oral methods 109
3.1.2. Sign languages 110
3.1.3. *Cued Speech* 113
3.2. Language and communication competency of deaf and hard of hearing in foreign languages 114
3.3. Motivation to learn foreign languages 119
3.4. Learning styles 121
3.5. Foreign language instruction in different countries 123
3.5.1. Individualised education – Norway, Sweden 124
3.5.2. Inclusion – Italy, Slowenia, Greece 126
3.5.3. Segregation – Austria, Germany, Hungary, France 128
3.5.4. Adjustment – Japan, Poland 131
3.5.5. Optional teaching – Great Britain 134
Summary 135

CHAPTER FOUR
Research methodology 137

4.1. Interdisciplinary character of the research in teaching and learning foreign languages to the deaf and hard of hearing 138

4.2. *Participatory research* as a research strategy 140
4.2.1. Model of *action research* 141
4.2.2. Quantitive research. 146
4.3. Subject of research, problems, hipotheses and goals. 148
4.3.1. Subject of research 148
4.3.2. Research problems and hipotheses 150
4.3.3. Research goals 152
4.4. Methods, techniques and research tools 154
4.4.1. Methods, techniques and research tools in action research 2000-2012 154
4.4.1.1. Documents' analysis 154
4.4.1.2. Case study method. 155
4.4.1.3. Questionnaires 157
4.4.2. Methods, techniques and research tools iin international quantitative research (2009-2012) 161
4.4.2.1. Foreign Languages at my University (FLMU) – a questionnaire 161
4.4.2.2. Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI). 162
4.5. Research procedures and stages 168
4.5.1. Procedures of the stage 1. – (2000-2012) 169
4.5.2. Procedures of the stage 2. – (2009-2012) 172
4.6. Presentation of the research groups 177
4.6.1. Presentation of the research group L 177
4.6.2. Presentation of the research group PZ. 179
4.7. Research ethics 185

CHAPTER FIVE
Basic deaf and hard of hearing students' difficulties in foreign language acquisition – research results 189

5.1. Difficulties in learning grammar. 190
5.2. Difficulties in learning vocabulary 196
5.3. Difficulties in reading comprehension. 201
5.4. Difficulties in writing 207
5.5. Difficulties in speech acquisition 215
5.5.1. Speaking in primary and second languages. 215
5.5.2. Characteristics features of foreign speech of the research group 222
5.5.3. Difficulties in producing foreign speech 225
Summary 228

CHAPTER SIX
Learning and teaching strategies in English as a foreign language classes for the deaf and hard of hearing 233

6.1. Terminology 233
6.1.1. Teaching and learning 233
6.1.2. Teaching and learning foreign languages 236

6.2. Strategies of teaching and learning vocabulary 239
6.2.1.Individualisation 241
6.2.2. Emotionalisation 244
6.2.3. Lexical analysis 246
6.2.4. Morphological analysis 247
6.2.5. Polisensoric memorising 248
6.3. Strategies of teaching and learning grammar 250
6.3.1. Structuralisation 250
6.3.2. Personalisation 251
6.3.3. Experiential learning 253
6.4. Strategies of teaching and learning reading comprehension 257
6.4.1. Keywords 258
6.4.2. General knowledge activation 259
6.4.3. Reading bath 260
6.4.4. Reading texts about the deaf and hard of hearing 261
6.5. Strategies of teaching and learning writing 262
6.5.1. *Structured writing* 262
6.5.2. Individualisation 264
6.5.3. POWER and Self-Assessment Chart 267
6.5.4. Visual Input Enhancement 268
6.5.5. *Peer-tutoring* 271
6.5.6. Formative assessment 271
6.6. Strategies of teaching and learning speaking and pronunciation 273
6.6.1. Phonological analysis 275
6.6.2. *Oral interpretation* 276
6.6.3. Modification of audio material 276
6.6.4. International Phonetic Alphabet 277
6.6.5. *Cued Speech* 278
6.6.6. Conversations with native speakers and other language users 279
Summary 280

CHAPTER SEVEN
Beliefs and experiences of the deaf and hard of hearing students about foreign language learning – international research 283

7.1. Students' experiences in learning a foreign language 284
7.2. Students' beliefs about foreign language learning 290
7.2.1. Signiticance of students' beliefs in teaching and learning a foreign language 290
7.2.2. Presentation of research on beliefs about language learning 295
7.2.2.1. General results in BALLI inventory 296
7.2.2.2. Language skills 300
7.2.2.3. Difficulties in foreign language learning 303
7.2.2.4. Nature of foreign language learning 305
7.2.2.5. Communication strategies 307
7.2.2.6. Motivation and experiences 309

7.3. BALLI results among hearing and hearing impaired students – a comparison . . . 312
7.4. Duscussion . . . 314
Summary . . . 318

CHAPTER EIGHT
Surdoglottodidactics – foundations and methods . . . 321

8.1. Surdoglottodidactics as a new field of the pedagogy of the deaf . . . 322
8.2. Antropological foundations . . . 325
8.3. Pedagogical foundations . . . 326
8.4. Aims of teaching foreign languages to deaf and hard of hearing induviduals . . . 331
8.5. Methods and forms . . . 333
8.5.1. Grammar-translation method . . . 333
8.5.2. Direct Method . . . 334
8.5.3. Audiolingual method . . . 336
8.5.4. Cognitve method . . . 337
8.5.5. *Community Language Learning* . . . 338
8.5.6. Unconventional method . . . 340
8.5.7. Communication approach . . . 344
8.5.8. Significance of selecting a proper method according to the students' individual needs – case studies . . . 348
8.6. Selecting handbooks and teaching materils . . . 352
Summary . . . 355

Conclusion . . . 357

Bibliography . . . 365

Multilingual. Deaf and hard of hearing students in the process of teaching and learning foreign languages . . . 399

Appendixes . . . 403

Wstęp

Osoby niesłyszące i słabosłyszące przestają być obecnie postrzegane jako osoby głuchonieme, nieposługujące się językiem i mową: żyją tak jak i my w kulturze słowa, która wymaga od nich obcowania z różnymi językami, odbierania ich i używania w sposób dla nich właściwy w edukacji, pracy i życiu społecznym. Problem dotarcia do prawdziwego znaczenia poszczególnych słów jest rzeczywistym i najpoważniejszym problemem głuchoty. To jednak, co stanowi największy problem, jest jednocześnie największym wyzwaniem dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Może także stać się źródłem największej satysfakcji, gdy udaje się wspólnie z uczniem wypracować umiejętność komunikowania się językowego i obdarować się wzajemnie w pełni zrozumiałym słowem, często także w językach innych niż ojczysty.

Współcześnie język narodowy uprzystępniany jest dzieciom, młodzieży i dorosłym osobom niesłyszącym i słabosłyszącym poprzez różne metody, do których należą przede wszystkim metody wczesnej terapii logopedycznej i wczesnej nauki czytania, np. metoda symultaniczno-sekwencyjna Cieszyńskiej (2000), a także metoda fonogestów (*Cued Speech*), opracowana przez Krakowiak (1995). Dzieci i młodzież niesłysząca mogą także komunikować się za pomocą języka migowego, który przestał być uważany za język zakazany czy też mniej wartościowy, a stał się obiektem pogłębionej analizy lingwistycznej i socjologicznej (Szczepankowski 2006, 2009, 2012; Świdziński 2005; Świdziński, Gałkowski 2003). Komunikację osób z wadą słuchu usprawniają także coraz bardziej zaawansowane środki technologiczne, zarówno te specjalistyczne, jak i powszechnie używane. Dzięki nowym generacjom aparatów słuchowych i implantów ślimakowych możliwe jest znacznie skuteczniejsze niż w przeszłości wykorzystywanie resztek słuchu, a dodatkowe wsparcie stanowią pętle indukcyjne i urządzenia typu *speech-to-text*

reporter, dzięki którym mowa, przy udziale palantypistów lub velotypistów, przekształcana jest na pismo. Prawdziwą rewolucję w komunikacji osób z wadą słuchu spowodował internet, telefony komórkowe i inne urządzenia, takie jak iPody, iPhony i tablety, ponieważ pozwalają one na samodzielną i mobilną komunikację z wykorzystaniem pisma. Dzięki tym zjawiskom większość osób słabosłyszących i niesłyszących ma dzisiaj stwarzane możliwości biegłego opanowania języka narodowego, osiągając rezultaty niewyobrażalne dla wcześniejszych pokoleń osób z wadą słuchu, ich rodziców i nauczycieli.

We współczesnej surdopedagogice udostępnienie dziecku z wadą słuchu języka jest postrzegane jako pierwszoplanowe zadanie rodziców i opiekunów dziecka, ponieważ, jak twierdzi Krakowiak, tylko dzięki temu największemu z darów – darowi języka – może ono nawiązać łączność z innymi ludźmi i wszechstronnie się rozwijać (Krakowiak 2012).

Posługiwanie się jednak jedynie językiem ojczystym to dzisiaj zbyt mało, aby w pełni czerpać z dóbr kultury, efektywnie pracować i współpracować z innymi. Codzienne życie w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie wymaga także znajomości języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego. Teksty pisane w tym języku lub tłumaczone na język angielski docierają dzisiaj do każdego z nas w postaci artykułów, dialogów filmowych, reklam, instrukcji czy tekstów w podręcznikach. Także osoby niesłyszące i słabosłyszące uczestniczą i chcą coraz pełniej uczestniczyć w tej ogólnoludzkiej wymianie myśli między osobami z różnych krajów i kontynentów, czego dobitnym przykładem są różne spotkania, seminaria i międzynarodowe kongresy osób z wadą słuchu. Ostatni taki kongres (*9th World Congress for Hard of Hearing People*) odbył się w Bergen w czerwcu 2012 roku i zgromadził ponad 400 osób słabosłyszących z 40 krajów ze wszystkich kontynentów, a językiem konferencyjnym był właśnie język angielski w formie pisanej, jak i mówionej.

Zarysowana sytuacja sprawia, że problem nauczania i uczenia się języków obcych przez osoby z wadą słuchu przestaje być marginalnym, a staje się istotnym elementem edukacji tej grupy osób. Dotyczy to szczególnie edukacji akademickiej, ponieważ osoby z wadą słuchu coraz częściej podejmują studia wyższe i uczą się języków obcych na bardziej zaawansowanych poziomach, co wydawało się niemożliwe jeszcze na początku XXI wieku. Współcześnie wiemy, że nie ma poznawczych, lingwistycznych czy społecznych przeszkód, aby osoby z wadą słuchu nauczyły się języka narodowego i kompetentnie posługiwały się nim w komunikacji i edukacji. Ten fakt z kolei stanowi punkt wyjścia nauczania osób niesłyszących i słabosłyszących języków innych niż narodowy.

Omawiane w monografii problemy dotyczą osób niesłyszących i słabosłyszących, które nie słyszą od urodzenia lub utraciły słuch we wczesnym dzieciństwie. Szacuje się, że w każdym społeczeństwie jest to grupa licząca 0,07 – 0,15% ogółu populacji, co oznacza, że w Polsce problem dotyczy około 50 tys. osób niesłyszących i 800-900 tys. osób słabosłyszących (Szczepankowski 2012, 13). Trudno jest jednak o podanie dokładnej liczby: obniżenie sprawności słuchowej jest „niepełnosprawnością ukrytą", zatem w statystykach nie pojawiają się osoby z lżejszymi uszkodzeniami czy też osoby ogłuchłe, także doznające utrudnień w posługiwaniu się mową i językiem. O trudnościach terminologicznych w surdopedagogice szczegółowo napisano w rozdziale pierwszym, gdzie też uzasadniono używane w tej publikacji terminy *osoba niesłysząca i słabosłysząca*, zamiennie z *osoba z wadą słuchu*. Uznano je za neutralne i precyzyjnie opisujące istotę problemów tej grupy osób.

Kompetentne nauczanie języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących jest działaniem interdyscyplinarnym i wymaga podjęcia badań i refleksji naukowej zarówno na gruncie surdopedagogiki i surdopsychologii, jak też klasycznej dydaktyki nauczania języków obcych. Zajmuje się tym surdoglottodydaktyka języków obcych (Domagała-Zyśk 2003a i in.; Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj 2011), która jest nauką o nauczaniu i uczeniu się języków obcych przez osoby niesłyszące i słabosłyszące. Do tej pory w literaturze przedmiotu można spotkać jedynie krótkie doniesienia praktyczne o nauczaniu języków obcych osób z wadą słuchu oraz badania o charakterze pilotażowym, których szczegółowy przegląd znajduje się w rozdziale trzecim. Niniejsza monografia jest pierwszą publikacją – nie tylko w Polsce, ale i na świecie – która podejmuje problematykę surdoglottodydaktyki języków obcych w tak kompleksowy i szczegółowy sposób.

Badania zaprezentowane w niniejszej publikacji dotyczą osób niesłyszących i słabosłyszących w kontekście *uczenia się i nauczania* języka obcego. Termin *uczenie się i nauczanie* zaczerpnięto z pedagogiki Okonia (1998), który twierdzi, że w procesie kształcenia nie można oddzielać nauczania (działań nauczycieli, wychowawców i rodziców) od uczenia się (działań ucznia), są one komplementarne względem siebie, wynikają jedne z drugich i wzajemnie na siebie wpływają. Konsekwentnie, strategie nauczania stosowane przez nauczyciela pozostają pod wpływem strategii uczenia się stosowanych przez jego wychowanków i także powinny być rozpatrywane jako działanie dwupodmiotowe. Badania uczenia się i nauczania sytuują się w obrębie ogólnych badań edukacyjnych, dydaktyki czy też metodyki nauczania danego przedmiotu, jednak także powinny mieć bezpośredni

związek z określoną koncepcją antropologiczną i epistemologiczną. To, co wyróżnia surdoglottodydaktykę, to szczególna troska o stosowanie w nauczaniu zasady podmiotowości, wyrosłej z personalistycznej wizji człowieka, w której każda osoba postrzegana jest jako byt, któremu przynależy pełnia godności i praw z samego faktu bycia człowiekiem, niezależnie od posiadanych cech, zdolności czy poziomu sprawności (Wojtyła 1982; Chudy 2007). W dydaktyce języków obcych to podejście bliskie jest podejściu humanistycznemu (Komorowska 2001), w którym proponuje się koncentrację przede wszystkim na osobie ucznia, a w drugiej kolejności na metodach i technikach nauczania. W tym podejściu najważniejszą kwestią jest to, kim jest uczeń: jakie są główne wymiary jego osobowości, jakie ma mocne strony i trudności, pasje i uprzedzenia, których nabył w trakcie swojego życia, a zwłaszcza w poprzednich latach nauki języka. Uznaje się, że czynniki te wpływają na motywację i styl uczenia się poszczególnych osób, zatem zrozumienie postaw i przekonań studenta dotyczących języka obcego jest kluczowym czynnikiem w poznaniu strategii jego uczenia się oraz zaplanowaniu adekwatnych strategii nauczania.

W takiej optyce uczenie się i nauczanie języków obcych przez osoby z uszkodzeniem słuchu nie jest intelektualną zabawą ani filantropią, ale realizacją podstawowych ludzkich praw osób z niepełnosprawnością, zgodnie z zasadami integracji, normalizacji i wyrównywania szans (Palak 2012; Chodkowska 2011; Kosakowski, Krause 2005). Działanie to wymaga szczegółowego poznania funkcjonowania osób z wadą słuchu w aspekcie psychopedagogicznym, socjopedagogicznym, a szczególnie językowym, oraz zrozumienia mechanizmów procesu uczenia się i nauczania języków obcych przez tę grupę osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Taki też cel przyświecał przygotowywaniu niniejszej publikacji.

Monografia ma charakter pracy teoretyczno-praktycznej i składa się z ośmiu rozdziałów. Jej głównym celem było zarówno określenie współczesnego stanu badań w zakresie surdoglottodydaktyki, jak i przedstawienie własnych badań empirycznych. W pierwszych trzech rozdziałach zawarto przegląd literatury przedmiotu, głównie anglojęzycznej, pomocnej w budowaniu zrębów surdoglottodydaktyki. W pierwszym z nich zaprezentowano współczesne badania na temat poznawczego funkcjonowania osób z uszkodzeniami słuchu, koncentrując się szczególnie na neurolingwistycznych podstawach nabywania języka przez osoby z wadami słuchu. Szczególną uwagę poświęcono badaniom dotyczącym znaczenia i specyfiki funkcjonowania procesów spostrzegania wzrokowego, słuchowego oraz pamięci osób z wadami słuchu, ponieważ te procesy stanowią podstawę skutecznego uczenia się języka obcego. W rozdziale tym omó-

wiono także – w świetle najnowszych badań – językowe funkcjonowanie osób z wadami słuchu. Przeanalizowano w nim szczegółowo rolę języka w rozwoju poznawczym dzieci z wadami słuchu, a także zgromadzono i przeanalizowano literaturę dotyczącą specyfiki nabywania poszczególnych kompetencji językowych (pisania, czytania, słuchania, mowy) przez osoby niesłyszące i słabosłyszące w kontekście uczenia się i nauczania języka prymarnego oraz – w stopniu, w jakim było to możliwe – języka obcego. W niniejszej monografii skoncentrowano się na przedstawieniu nauczania i uczenia się języka obcego w grupie studentów z wadą słuchu, zatem kolejny rozdział dotyczy specyfiki funkcjonowania osób z wadą słuchu w kontekście ich studiowania na uczelniach wyższych w Polsce i innych wybranych krajach. W rozdziale tym omówiono także założenia edukacji inkluzyjnej, postawy studentów z wadą słuchu w odniesieniu do studiowania oraz zaprezentowano dostępne i postulowane formy wsparcia. W rozdziale trzecim przedstawiono stan badań oraz przegląd doświadczeń w zakresie nauczania i uczenia się języka obcego przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących. W przygotowaniu tego rozdziału korzystano zarówno z dostępnych publikacji, jak i osobistych rozmów i wywiadów z nauczycielami języka angielskiego pracującymi w różnych krajach.

W części empirycznej zaprezentowano badania własne nad nauczaniem i uczeniem się języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące. Badania przebiegały w dwóch etapach. W pierwszym z nich, trwającym w latach 2000-2012, prowadzono systematyczne *badania w działaniu* w grupie 35 niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL. Ich celem było określenie trudności w uczeniu się języka obcego doświadczanych przez tę grupę osób oraz strategii uczenia się i nauczania, pozwalających skutecznie radzić sobie z tymi trudnościami. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków, analizę dokumentów (teczek biograficznych) oraz metody kwestionariuszowe. W drugim etapie (2009-2012) podjęto problem zbadania przekonań osób niesłyszących i słabołyszących odnośnie do uczenia się języka obcego. W tych badaniach wzięło udział 146 osób niesłyszących i słabosłyszących z różnych krajów. Wykorzystano w nich metodę badań kwestionariuszowych, a narzędzia badawcze przygotowano w języku angielskim. Ta część badań miała charakter weryfikacji hipotez, ponieważ szukano odpowiedzi na pytanie o związek przekonań studentów z różnymi zmiennymi (poziom uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka obcego, płeć, dominujący sposób porozumiewania się, typ rodziny pochodzenia, typ szkoły podstawowej i średniej, płeć). Ostatnim etapem badań było dokonanie syntezy dotychczasowej wiedzy teore-

tycznej oraz doświadczeń praktycznych i przedstawienie surdoglottodydaktyki jako nowego pola badań i działalności surdopedagogicznej. Synteza ta prowadzi w kierunku wypracowania metodyki nauczania i uczenia się języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących, która będzie stanowić punkt odniesienia zarówno dla dalszych badań, jak i praktyki podejmowanej w tym zakresie przez kolejnych surdoglottodydaktyków.

Pragnę gorąco podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do podjęcia przeze mnie nauczania języka angielskiego osób niesłyszących i słabosłyszących, a następnie zaprojektowania i poprowadzenia badań. Pierwszą z tych osób była dyrektor Beata Słowikowska-Postój, która powierzyła mi nauczanie języka angielskiego w Zespole Społecznych Szkół Terapeutycznych im. H. Ch. Andersena w Lublinie, stwarzając tym samym możliwość zasmakowania trudu, ale i satysfakcji z nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki tym doświadczeniom łatwiej było mi zmierzyć się z zadaniem zaproponowanym przez profesor Kazimierę Krakowiak, polegającym na nauczaniu języka angielskiego niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL. Pani profesor od samego początku dostrzegła w tym doświadczeniu także potencjał badawczy i jako kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL przez te wszystkie lata tworzyła warunki sprzyjające twórczemu rozwojowi badań. Pierwsze doświadczenia w zakresie surdoglottodydaktyki, a także kolejne etapy mojej pracy w tym zakresie, wspierał także z ogromną życzliwością profesor Bogusław Marek z Instytutu Filologii Angielskiej KUL. Mam nadzieję, że zechcą Państwo potraktować tę publikację jako dowód wdzięczności za doświadczone od Państwa dobro.

Słowa wdzięczności kieruję także do recenzentów tej publikacji, profesora Tadeusza Gałkowskiego oraz profesora Stanisława Grabiasa za podjęcie trudu jej przeczytania i przygotowania recenzji wydawniczych.

Bardzo serdecznie dziękuję także wszystkim niesłyszącym i słabosłyszącym studentkom i studentom za doświadczenie wspólnego uczenia się i poznawania w bogactwie naszej wielojęzyczności.

Rozdział pierwszy

Zdolności poznawcze oraz kompetencja językowa i komunikacyjna osób niesłyszących i słabosłyszących – przegląd badań

Osoby niesłyszące mogą zrobić wszystko
– nie mogą tylko słyszeć.
I.K. Jordan,
Rektor Uniwersytetu Gallaudeta (1988-2006)

Podstawą efektywnego nauczania i uczenia się jest poznanie ucznia, zarówno jego mocnych stron, jak i ograniczeń. W przypadku osób niesłyszących i słabosłyszących jest to wyjątkowo istotne, ponieważ w stosunku do tej grupy przez wiele lat panowały w edukacji krzywdzące i nieprawdziwe stereotypy, określające osoby z wadą słuchu jako ograniczone intelektualnie czy wręcz niezdolne do poznawania świata i uczenia się. Dla nauczania języków obcych szczególne znaczenie ma fakt nieuprawomocnionego określania tej grupy jako osób niezdolnych do opanowania języka prymarnego, a w konsekwencji także każdego innego języka. Tendencję taką można obserwować w surdopedagogice aż do lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. W tym czasie uznawano osoby głuche (nazywane często głuchoniemymi) za pozbawione języka i nieposiadające zdolności myślenia abstrakcyjnego (Vernon 1968/2005; Furth 1966).

Współczesne badania psychologiczne i językoznawcze skutecznie obalają te mity i stereotypy, związane głównie z utożsamianiem pojęć *język* i *mowa*. Dla dobrego zrozumienia trudności osób z wadą słuchu konieczne jest zatem przyjęcie za punkt wyjścia definicji de Saussure, iż język jest to system znaków, służący członkom danej wspólnoty komunikacyjnej do porozumiewania się (de Saussure 1961), który budowany jest w relacjach społecznych (Kaczmarek 1998, 11). Umiejętność posługiwania się językiem jest procesem złożonym, w którym zachodzi stała interakcja między językiem, procesami poznawczymi, pamięcią i wiedzą, która jest aktywowana przez słowa: czytane lub słyszane, lub

też dostrzeżone wzrokowo, w formie znaków języka migowego (Marschark, Spencer 2003c). Mowa natomiast określana jest jako „akt procesu porozumiewania się, w którym nadawca przekazuje słownie językowo strukturalizowany komunikat, a odbiorca komunikat ów percypuje, czyli odbiera" (Kaczmarek 1998, 17). W świetle tego rozróżnienia nawet poważnie zniekształcona czy zaburzona mowa osoby niesłyszącej lub słabosłyszącej nie może być jednoznacznie utożsamiana z brakiem lub zaburzeniami języka.

Badania nad zakresem znajomości języka przez osoby z uszkodzeniami słuchu należą do najtrudniejszych w surdopedagogice, wiążą się bowiem z rozstrzygnięciem pytania o to, czy procesy poznawcze u osób z zaburzonym słuchem przebiegają tak samo, czy też w odmienny sposób niż u osób słyszących (Marschark i in. 1997). Wśród naukowców nie ma zgody co do możliwości uczniów niesłyszących w zakresie granic osiągnięcia kompetencji językowej. Niektórzy twierdzą, że osoby niesłyszące są w stanie osiągnąć kompetencje porównywalne do kompetencji osób słyszących (Tucker 1997), inni z kolei sądzą, że „dzieci niesłyszące często są znacząco opóźnione w nabywaniu morfologicznej, syntaktycznej i semantycznej sprawności językowej" (James 1999, 263) i osiągają tylko część z kompetencji językowych posiadanych przez ich słyszących rówieśników, a „wielu uczniów niesłyszących kończy szkołę średnią, czytając na poziomie porównywalnym do dzieci słyszących 5-9 lat młodszych" (Marschark, Lang, Albertini 2002, 157, 183). Krytycznymi czynnikami dla rozwoju językowego osób z uszkodzeniami słuchu jest moment diagnozy (Kornas-Biela 2001), rodzaj i czas podjęcia terapii, ale także jakość oddziaływań pedagogicznych środowiska rodzinnego i instytucji, w których dziecko przebywa, szczególnie w pierwszych latach życia (Gałkowski 1976; Krakowiak 1995; Cieszyńska 2000; Gałkowski 2005; Blamey 2003), oraz występowanie ewentualnych dodatkowych niepełnosprawności (Zaorska 2002). Ta konstelacja czynników wyznacza możliwości i granice rozwoju językowego poszczególnych osób z wadą słuchu.

W pierwszym rozdziale publikacji poświęconej nauczaniu i uczeniu się języka obcego przez osoby z uszkodzeniami słuchu omówione zostaną podstawowe zagadnienia poznawczego i językowego funkcjonowania tej grupy osób w kontekście współczesnych definicji głuchoty oraz zmian w zakresie paradygmatów badań prowadzonych w surdopedagogice. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na zagadnienie specyfiki funkcjonowania pamięci oraz percepcji wzrokowej osób z wadą słuchu, ponieważ te sprawności stanowią podłoże mechanizmów kompensa-

cyjnych i tworzą bazę skutecznego uczenia się. Zaprezentowany zostanie także przegląd badań nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących i słabosłyszących na podstawie badań psychologicznych, pedagogicznych i lingwistycznych zarówno polskich, jak i zagranicznych. Wiąże się to z tematem rozprawy i posłuży zrozumieniu specyfiki funkcjonowania osoby z uszkodzeniem słuchu w obszarze języka narodowego, jak i języka angielskiego, który dla osób charakteryzowanych w części badawczej tej publikacji jest przedmiotem uczenia się i nauczania. W analizie poznawczych zdolności osób z wadą słuchu zostaną zaprezentowane trudności wynikające z wady słuchu i szanse wynikające z mechanizmów kompensacyjnych. Współczesna i rzetelna wiedza w tym zakresie jest konieczna dla badaczy i praktyków, ponieważ pozawala na umiejętne dostosowanie metod i technik nauczania języka obcego nie tylko do specjalnych potrzeb, ale także mocnych stron osób niesłyszących i słabosłyszących.

1.1. Definicje zaburzeń słuchu – trudności terminologiczne

Model prowadzenia badań surdopedagogicznych zależny jest przede wszystkim od definicji głuchoty przyjmowanej przez badaczy. Najczęstszym kryterium wyróżnienia grupy osób niesłyszących i słabosłyszących jest zastosowanie liczbowych wartości, określających poziom ubytku słuchu w porównaniu z osobami normalnie słyszącymi. W Polsce i krajach Europy Zachodniej w badaniach surdopedagogicznych stosowana jest klasyfikacja funkcjonującego od 1967 roku w Belgii Międzynarodowego Biura Audiofonologii (International Bureau for Audiophonology, BIAP), zrzeszającego kilka stowarzyszeń działających na rzecz wspierania osób z uszkodzeniami audiofonologicznymi (m.in. IALP – International Assoctiation of Logopedics and Phoniatrics, AEA – Association of the European Hearing aid Acousticians, ACFOS – Action Connaissance Formation pour la Surdité, ISA – International Society of Audiology, UNSAF – Union nationale des syndicats d'audioprothésistes français). W klasyfikacji zaproponowanej przez BIAP uszkodzenia słuchu podzielono na 5 kategorii, w zależności od stopnia ubytku wrażliwości słuchowej: osoby z lekkim uszkodzeniem słuchu (21-40 dB), uszkodzeniem umiarkowanym (41-70 dB, w tym pierwszy stopień – 41-55 dB, drugi stopień – 56-70 dB), znacznym (71-90 dB, w tym pierwszy stopień – 71-80, drugi stopień 81-90) i głębokim (powyżej 91 dB, w tym pierwszy stopień – 91-100, drugi stopień – 101-110, trzeci stopień – 111-119 dB). Osoby o uszkodzeniu słuchu po-

wyżej 120 dB określa się jako totalnie głuche. Podział ten przedstawiono w tabeli 1.1.

Tab. 1.1. Klasyfikacje audiofonologiczne uszkodzenia słuchu wg BIAP (www.biap.org, DP 4.11.2012)

Wielkość uszkodzenia	Nazwa (ang.)	Nazwa (pol.)
21-40 dB	*mild*	lekkie uszkodzenie słuchu
41-70 dB	*moderate*	umiarkowane uszkodzenie słuchu
71-90 dB	*severe*	znaczne uszkodzenie słuchu
91-119 dB	*profound*	głębokie uszkodzenie słuchu
Powyżej 120 DB	*total*	całkowite uszkodzenie słuchu

Badacze poruszający się w obszarze języka angielskiego modyfikują klasyfikację BIAP i używają często pięciu stopni określających uszkodzenie słuchu (w umiarkowanym stopniu uszkodzenia wyróżnia się dwie podgrupy), natomiast lekki stopień uszkodzenia słuchu określa się na poziomie 27 dB, a nie 21 dB. Klasyfikacja ta ma zatem następującą postać: uszkodzenie słuchu niewielkie (*slight*, 27-40 dB), lekkie (*mild*, 41-54 dB), średnie (*moderate*, 55-69 dB), znaczne (*severe*, 70-89 dB) i głębokie (*profound*, 90 dB i więcej; por. tabela 1.2).

Tab. 1.2. Klasyfikacja stosowana w USA (zmodyfikowana klasyfikacja BIAP)

Wielkość uszkodzenia	Nazwa (ang.)	Nazwa (pol.)
27-40 dB HL	*slight*	lekkie uszkodzenie słuchu
41-54 dB	*mild*	umiarkowane uszkodzenie słuchu
55-69 dB	*moderate*	
70-89 dB	*severe*	znaczne uszkodzenie słuchu
90 dB i więcej	*profound*	głębokie uszkodzenie słuchu

Jeszcze inną klasyfikację uszkodzeń słuchu zaproponowało WHO (*Report...* 1991). Różni się ona zasadniczo od klasyfikacji BIAP, ponieważ przyjmuje się w nim, że o uszkodzeniu słuchu mówimy w przypadku zaburzenia większego niż 26 dB (w klasyfikacji BIAP jest to 21 dB), natomiast dla uszkodzeń znacznego i głębokiego proponuje się przyjęcie niższych wartości: uszkodzenie znaczne dotyczy osób o wrażliwości słuchowej 61-80 dB, natomiast uszkodzenie głębokie diagnozuje się u osób o wrażliwości słuchowej rzędu 81 i więcej decybeli, co oznacza różnicę w stosunku do klasyfikacji BIAP aż do 10 decybeli (tabela 1.3).

Tab. 1.3. Klasyfikacja uszkodzeń słuchu wg WHO (*WHO Report on Deafness* 1991)

Audiometryczna wartość uszkodzenia (ISO) – średnia dla 500, 1000, 2000 i 4000 Hz	Nazwa	Nazwa w języku polskim
26-40 dBHL dla lepszego ucha	*slight*	lekkie uszkodzenie słuchu
41-60 dBHL dla lepszego ucha	*moderate*	umiarkowane uszkodzenie słuchu
61-80 dBHL dla lepszego ucha	*severe*	znaczne uszkodzenie słuchu
81 dBHL i więcej dla lepszego ucha	*profound*	głębokie uszkodzenie słuchu

Istniejące różnice między klasyfikacjami utrudniają w istotny sposób korzystanie z literatury przedmiotu, ponieważ nie w każdym przypadku wiadomo, co kryje się za słownym określeniem poziomu uszkodzenia słuchu (np. *mild* może znaczyć uszkodzenie 21-40 dB lub 41-54 dB w zależności od przyjętej klasyfikacji). Klasyfikacje powyższe są też często krytykowane. Szczepankowski np. (1998, 34) zauważa, że wykorzystuje się w nich jedynie wartość progu słyszenia, ale nie uwzględnia innych aspektów, przede wszystkim jakości słyszenia nadprogowego, czyli rozróżniania i identyfikacji dźwięków silniejszych niż pogranicza słyszenia oraz poziomu i jakości słyszenia, które jest efektem zastosowania środków technicznych. W konsekwencji liczbowe, medyczne czy też czasowe kryterium uszkodzenia słuchu nie powinno być traktowane jako ostateczne i jedyne, warunkujące jednoznacznie rodzaj terapii i program edukacji osoby z wadą słuchu. Należy także mieć na uwadze, że sama sprawność odbioru dźwięków nie oznacza automatycznie umiejętności ich rozumienia i operowania nimi – ta umiejętność jest zależna od posiadanej przez daną osobę kompetencji językowej, czyli *zdolności umysłowego władania systemem językowym*, która jest efektem posiadanego przez daną osobę doświadczenia językowego (Krakowiak 2006, 20).

Na gruncie polskim stosowana jest także rozbudowana klasyfikacja zaproponowana przez Krakowiak (2006a, 255-288; por. także Krakowiak 2012). Zasadniczo oparta jest ona na klasyfikacji WHO, jednak autorka proponuje zmianę w zakresie odróżniania lekkiego i umiarkowanego stopnia uszkodzenia słuchu: dla lekkiego przyjmuje wartości 10-30 dB, dla umiarkowanego zaś 30-60 dB. Krakowiak proponuje także, aby w każdej z grup wyróżniać jeszcze I, II i III stopień, a charakteryzując potrzeby osoby z wadą słuchu, określać także czas powstania wady. W związku z tym wyróżnia uszkodzenie prelingwalne, powstałe przed ukształtowaniem się podstawowych funkcji słuchowych, czyli w okresie prenatalnym lub

w 1. roku życia dziecka, perilingwalne wczesne, powstałe w 2.-3. roku życia, perilingwalne późne, powstałe w wieku 4-7 lat, postlingwalne wczesne (7-12 lat) oraz postlingwalne późne, powstałe po 12. roku życia. Autorka proponuje także podział osób z uszkodzeniami słuchu ze względu na różnice w zakresie jakości ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy i wyróżnia w tym zakresie 4 grupy osób: 1) osoby funkcjonalnie słyszące, które z pomocą aparatów słuchowych lub implantów potrafią dokładnie rozpoznawać sygnały mowy; 2) osoby niedosłyszące, które wykorzystują zmysł słuchu jako dominujący w odbiorze mowy; 3) osoby słabosłyszące, które w percepcji wypowiedzi wykorzystują głównie zmysł wzroku, pomocniczo korzystając ze zmysłu słuchu; 4) osoby niesłyszące, które nie wykorzystują słuchu w percepcji mowy. Autorka typologii zwraca także uwagę, że przypisanie danej osoby do określonej grupy nie ma charakteru stałego, ponieważ na skutek terapii osoba może poprawić swoją zdolność rozumienia mowy i np. z osoby niesłyszącej stać się osobą słabosłyszącą (por. Krakowiak 2012) funkcjonalnie słyszącą. Każdorazowo zatem diagnoza ma charakter opisu aktualnego stanu osoby i może ulec zmianie. Uwzględnienie tych wszystkich cech charakterystycznych pozwoliło na wyróżnienie 107 grup osób z uszkodzeniem słuchu (Krakowiak 2006a, 283-287). Świadomość tak ogromnej różnorodności potrzeb jest poważnym zadaniem dla każdego badacza i praktyka podejmującego się pracy z osobami z wadami słuchu.

Zróżnicowanie grupy osób z wadą słuchu (*hearing impaired persons, persons with hearing loss)* wywołuje konieczność bardziej szczegółowej typologii wewnątrzgrupowej. Najczęstszy podział polega na wydzieleniu grupy osób niesłyszących (*deaf*) oraz słabosłyszących (niedosłyszących, *hard of hearing*). Podział ten coraz rzadziej wiąże się jednak bezpośrednio z liczbowymi wartościami uszkodzenia słuchu. Za osobę niesłyszącą (*deaf*) uznaje się tę, która w percepcji języka używa raczej kanału wzrokowego niż słuchowego (Paul 1998a; Krakowiak 2006a), co zazwyczaj łączy się z uszkodzeniem słuchu na poziomie 90 dB lub większym. Niektórzy badacze (por. Berent i in. 1996) sądzą jednak, że zarówno znaczne, jak i głębokie uszkodzenie słuchu ma tak istotny wpływ na rozwój języka i rozwój mowy, że zaliczają do grupy osób niesłyszących te, których poziom uszkodzenia słuchu wynosi 70 dB lub więcej (por. też Paul 1998b). Inni badacze poszerzają tę grupę i obejmują nią także uczniów z umiarkowanym poziomem uszkodzenia słuchu (Yoshinaga-Itano, Downey 1996), nazywając także ten poziom uszkodzenia *znaczącym dla edukacji* (*educationally significant*). Część autorów pojęciem *głuchoty* obejmuje wszystkie osoby z uszkodzonym narządem słuchu, np. definicja, którą w swoich

badaniach posługuje się Parasnis (1998, 109), nie określa progu głuchoty w liczbach, mówi jednak, że za osobę głuchą (*deaf*) uznaje się „wszystkie osoby z uszkodzeniami słuchu, które są istotne dla ich edukacji, a więc osoby z głuchotą wrodzoną lub nabytą oraz osoby słabosłyszące". W kontekście prezentowanych w tej publikacji badań międzynarodowych należy zauważyć, że stosowane w badaniach prowadzonych w kręgu języka angielskiego określenie *deaf* obejmuje w terminologii stosowanej w Polsce zarówno grupę osób niesłyszących, jak i słabosłyszących (wykorzystujących w komunikacji głównie kanał wzrokowy; por. Krakowiak 2006a), co oznacza najczęściej uszkodzenie słuchu o wartości 70 dB i więcej. W ten sposób formowane są grupy badawcze w wielu badaniach zagranicznych prowadzonych wśród osób z uszkodzeniami słuchu (por. de Villiers, Pomerantz 1992; Musselman, Szanto 1998).

Oddzielną kwestią jest także kwestia tożsamości osób z wadą słuchu. W ostatnich latach w obrębie tej grupy dokonał się bardzo wyraźny podział na osoby Głuche (Deaf)[1], uznające niesłyszenie za fakt kulturowy, który oznacza dla nich przynależność do etnicznej grupy Głuchych, oraz osoby niesłyszące i słabosłyszące (deaf, *hard of hearing*), które uznają fakt głuchoty za przejaw niepełnosprawności, możliwy w pewnym stopniu do skompensowania poprzez terapię i korzystanie z pomocy technologicznych, natomiast identyfikują się etnicznie, kulturowo i językowo ze swoim narodem. Przynależność do Kultury Głuchych najczęściej łączy się z posługiwaniem się językiem migowym jako podstawowym środkiem komunikacji oraz niechęcią do używania języka dźwiękowego, natomiast określanie siebie jako *osoba niesłysząca* (*głucha*[2]) czy też *słabosłysząca* wiąże się z używaniem w komunikacji przede wszystkim lub wyłącznie języka dźwiękowego. Osoby te zazwyczaj podejmują edukację w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych i często nie znają języka migowego.

Powyższe trudności w zakresie precyzyjnego określania podstawowych dla surdopedagogiki pojęć stanowią duże wyzwanie dla prowadzących badania naukowe w tej dziedzinie. Oznaczają bowiem, że relacjonowane wyniki badań należy każdorazowo odnosić precyzyjnie do typu i charakterystyki grupy badawczej. Jedynie dokładne określenie tych cech gwarantuje możliwość porównywania wyników w skali międzynarodowej oraz czerpania z doświadczeń innych badaczy. Niestety, często zdarza się, że używana terminologia nie jest stosowana precyzyjnie, a grupy ba-

[1] Jednocześnie postuluje się zapis tej nazwy własnej przy użyciu wielkiej litery, podobnie jak w przypadku zapisu grupy narodowościowej, np. Polacy.

[2] Różnica polega na użyciu w zapisie małej, a nie wielkiej litery.

dawcze nie są szczegółowo scharakteryzowane (np. określone jako „osoby niesłyszące w wieku 18-24 lat"), co sprawia, że prezentowany materiał badawczy nie daje podstaw do odnoszenia wyników do kolejnych badań podejmowanych w tej dziedzinie. Występuje także duże zróżnicowanie w zakresie preferowanych metod komunikacji. W badaniach ze Stanów Zjednoczonych, nawet gdy nie jest to jasno zaznaczone w opisie grupy badawczej, zazwyczaj osoba głucha (*deaf*) jest jednocześnie użytkownikiem Amerykańskiego Języka Migowego (American Sign Language, ASL) i partycypuje w szeroko rozpowszechnionej w tym społeczeństwie Kulturze Głuchych. Natomiast w badaniach z Izraela uczeni zaznaczają (por. www.dpii.org, DP 12.11.2012), że w związku z powszechnym w tym kraju oralizmem większość osób niesłyszących uczy się w szkołach integracyjnych i nie zna języka migowego, zatem osoba niesłysząca (*deaf*) to najczęściej osoba ucząca się w szkole masowej i nieznająca języka migowego. Mimo stosowania tych samych terminów (*deaf*) często nie jest możliwe uogólnianie wyników osiągniętych przez badaczy z różnych krajów, a w każdym przypadku korzystania z dorobku innych naukowców należy zachować szczególną uwagę, analizując i porównując dane wejściowe oraz prezentowane wyniki.

W niniejszej publikacji zastosowane zostaną określenia *osoba niesłysząca, osoba słabosłysząca* oraz *osoba z wadą słuchu*. W świetle powyższych rozważań staje się widoczne, że są to terminy nieostre, nieposiadające powszechnie przyjętych wyraźnych granic liczbowych (mierzonych w decybelach) ani też znaczeniowych. Jako kryterium istotne tego podziału przyjęto stwierdzenia (za: Krakowiak 2006a), że osoba słabosłysząca w porozumiewaniu się korzysta głównie z języka mówionego, wspieranego odczytywaniem z ust, pismem i innymi środkami wspierającymi. W percepcji opiera się głównie na modalności wzrokowej, może jednak wykorzystywać resztki słuchowe, zwłaszcza przy wsparciu środków technicznych (aparatów i implantów). Osoba niesłysząca to osoba odbierająca język jedynie drogą wzrokową, niebędąca w stanie w komunikacji interpersonalnej korzystać nawet z resztek słuchowych, co zazwyczaj odpowiada uszkodzeniu słuchu większemu niż 90 dB i wiąże się z posługiwaniem się językiem migowym jako dominującym środkiem porozumiewania się. Nieostrość tego podziału odzwierciedla jednak rzeczywistość, której dają wyraz same osoby niesłyszące i słabosłyszące – wielokrotnie zdarzało się w czasie prowadzonego przeze mnie lektoratu, że osoby te zmieniały sposób określania samych siebie, np. rozpoczynając studia, nazywały siebie osobami niesłyszącymi, a po kilkunastu miesiącach mówiły o sobie jako o osobach słabosłyszących. Ich samoidentyfikacja była związana nie tyle

z poziomem uszkodzenia słuchu, ile z dominującym sposobem porozumiewania się, co także podlegało zmianom w czasie.

W opisach grupy osób z wadą słuchu używa się różnych określeń. Wada słuchu traktowana jest często jako pewne *continuum*, w charakterystyce zaś badanych osób zwraca się uwagę na ich indywidualne, specyficzne cechy, a nie na przynależność do danej grupy wynikającą z badań audiologicznych. Używane pojęcia to: *głusi* (Szczepankowski 1999, 2000, 2012 i in.; Gałkowski 2005), *osoba z wadą słuchu* (Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj 2011), *osoba z uszkodzeniami słuchu, osoba z uszkodzonym słuchem, osoba z uszkodzonym narządem słuchu* (Krakowiak 1996, 1998; Krakowiak, Dziurda-Multan 2006). W niniejszej publikacji zamiennie z terminami *niesłyszący* i *słabosłyszący* stosowany jest termin *osoba z wadą słuchu*, który uznano za powszechnie stosowany (np. *wada wzroku, wada postawy, wada wymowy*), neutralny, nieniosący pejoratywnego znaczenia i akceptowany w środowisku osób niesłyszących i słabosłyszących.

1.2. Neurologiczne podstawy funkcjonowania poznawczego i językowego osób z wadą słuchu

W rozdziale niniejszym przedstawione zostaną niektóre wyniki badań neurologicznych i psychologicznych prowadzonych wśród osób z wadą słuchu w różnych krajach w ciągu ostatnich lat. Znajomość ich wyników pozwoli lepiej poznać specyfikę funkcjonowania poznawczego i językowego osób niesłyszących i słabosłyszących.

Współcześnie wiemy z całą pewnością, że osoby z uszkodzeniami słuchu to nie głuchoniemi, nieposiadający możliwości posługiwania się językiem i mową. Dzięki badaniom neuropsychologicznym wiemy też, że kora słuchowa w ich mózgach nie ulega całkowitej deterioracji, ale nadal w określonym zakresie pełni swoje funkcje. Całkowita głuchota jest bardzo rzadką chorobą, zazwyczaj więc osoby z wadą słuchu posiadają resztki słuchowe, które mogą być wykorzystywane w porozumiewaniu się, zwłaszcza kiedy są wspomagane aparatami słuchowymi lub implantami ślimakowymi.

Neurologiczne badania nad mózgowym podłożem rozwoju języka wykonywane są współcześnie już wśród noworodków. Prowadzą one do konkluzji, że między dziećmi słyszącymi i niesłyszącymi we wczesnym okresie życia nie obserwuje się różnic anatomicznych czy funkcjonalnych w zakresie pracy tych okolic kory mózgowej, które odpowiedzialne są za rozwój języka, z wyjątkiem sytuacji kiedy uszkodzeniu słuchu towarzy-

szą uszkodzenia mózgu (Leybaert, D'Hondt 2003). Jednocześnie badania wśród małych dzieci słyszących potwierdzają, że pierwsze dwa-trzy lata życia dziecka to okres krytyczny w rozwoju języka. Lenneberg (1967, za: Robinson 1998) jako pierwszy określił biologiczne podstawy procesu nabywania języka, stwierdzając, że okresem krytycznym dla jego rozwoju jest drugi rok życia dziecka, natomiast po okresie adolescencji nasz mózg traci zdolność do reorganizacji swoich funkcji, nie jest więc możliwe nauczenie się języka po tym etapie życia. Późniejsze badania zmodyfikowały twierdzenia Lenneberga. Dzisiaj wiemy, że w zakresie rozwoju języka pojawia się kilka momentów krytycznych: pierwszy rok życia jest krytyczny dla rozwoju umiejętności fonologicznych, czwarty rok życia jest krytyczny dla rozwoju umiejętności semantycznych, rozwój zaś umiejętności syntaktycznych trwa do 15.-16. roku życia (por. przegląd badań za: Neville 1998).

Pierwsze lata życia dziecka to także czas wykształcania się funkcjonalnej różnicy między półkulami mózgowymi w zakresie zróżnicowania ich roli w procesie rozwoju języka. Specjalizacja półkul zależna jest nie tyle od wieku dziecka, ile od jego doświadczeń językowych w tym okresie (Mills i in. 1993) i polega na „wycofywaniu się" prawej półkuli z opracowywania bodźców językowych (Locke 1998). Na podstawie tych danych należy stwierdzić, że kluczowe dla rozwoju językowego pierwsze trzy lata życia dziecka przebiegają w przypadku rozwoju dzieci z wadą słuchu krańcowo odmiennie (Leybaert, D'Hondt 2003; por. też Marcotte, Morere 1990). Pierwsza różnica polega na tym, że dziecko otrzymuje niewiele lub wcale nie otrzymuje bodźców słuchowych, w interpretacji zaś bodźców wzrokowych związanych z komunikacją za pomocą znaków manualnych lub języka migowego znaczącą rolę odgrywa prawa półkula mózgowa (nie „wycofuje" się więc ona z przetwarzania danych językowych). Druga różnica dotyczy formy doświadczeń językowych dzieci niesłyszących: podczas gdy ich słyszący rówieśnicy mają dostęp do wszystkich poziomów języka, dzieci niesłyszące zazwyczaj nie mają w pełni dostępu do warstwy fonologicznej i syntaktycznej języka. Jeśli ich rodzice nie stosują dodatkowych metod komunikowania się, język, który dzieci odbierają poprzez odczytywanie z ust, jest niepełny: nie są one w stanie odróżnić nosowości i dźwięczności głosek, trudno jest im dostrzec niewielkie morfemy fleksyjne i część wyrazów, zawierających głoski podobne do innych. W konsekwencji tych doświadczeń u niesłyszącego dziecka proces specjalizacji półkul w zakresie spostrzegania mowy może nie dokonywać się lub dokonywać się w sposób odmienny niż w przypadku dzieci słyszących (Leybaert, D'Hondt 2003, 35).

Badania tomograficzne i badania z wykorzystaniem elektrofizjologicznych technik pomiaru (Ito i in. 1993; Pelizzone i in. 1991; Jordan i in. 1997) wykazały także, że nieużywana kora słuchowa wraz ze zwiększaniem się okresu niesłyszenia wykazuje coraz mniejszą aktywność. Także Wolff i Thatcher (1990) w badaniach z wykorzystaniem EEG stwierdzili w mózgach niesłyszących dzieci mniejszą aktywność w polach słuchowych lewej półkuli, ale zwiększoną aktywność w korze wzrokowej prawej półkuli. Jednocześnie Kang i współpracownicy (2004), posługując się badaniami PET, stwierdzili występowanie dużej plastyczności w mózgach dzieci niesłyszących, szczególnie w zakresie tworzenia nieistniejących u osób słyszących połączeń synaptycznych między rejonami kory słuchowej a obszarami kory wzrokowej.

W wielu badaniach potwierdzono, że u osób niesłyszących posługujących się językiem migowym za percepcję ruchu odpowiedzialna jest – odwrotnie niż u osób słyszących – lewa półkula mózgowa (Finney, Dobkins 2001; Bellugi, Poizner, Klima 1989; Corina, Kritchevsky, Bellugi 1992; Emmorey, Kosslyn 1996; Grossi, Semenza, Corazza, Voltera 1996; Hickok, Bellugi, Klima 1996). Zaobserwowano także, że podobnie funkcjonują mózgi słyszących dzieci niesłyszących rodziców (Finney, Dobkins 2001), znających język migowy i porozumiewających się nim z rodzicami, co sugeruje, że mózgi osób używających języka migowego w plastyczny sposób przystosowały się do odbierania bodźców językowych poprzez inny kanał percepcyjny[3]. W badaniach Bosworth i Dobkins (1999) także porównywano aktywność prawej i lewej półkuli mózgowej osób niesłyszących od urodzenia oraz osób słyszących, mających niesłyszących rodziców; ponieważ obydwie grupy od urodzenia posługiwały się językiem migowym, nie była to zmienna różnicująca badane osoby. Wyniki pokazały, że u badanych osób w obydwu grupach większą aktywność w zakresie przetwarzania danych motorycznych wykazuje lewa półkula mózgowa. Autorzy badań sądzą, że dominację lewej półkuli w zakresie przetwarzania bodźców ruchowych, której nie obserwuje się u osób słyszących, należy wiązać z wczesnym i systematycznym posługiwaniem się przez badane osoby językiem migowym.

Istnieje także współcześnie szereg badań wskazujących, że specjalizacja półkul mózgowych w zakresie posługiwania się językiem dotyczy zarówno języków fonicznych, jak i języka migowego (Poizner i in. 1997; Hickok

[3] Wyników tych nie można generalizować na całą populację osób niesłyszących, ponieważ mogą one nie być prawomocne np. w grupie osób niesłyszących nieznających języka migowego.

i in. 1996; Corina i in. 1999). W badaniach Buchsbaum i współpracowników (2005), prowadzonych z wykorzystaniem fMRI, stwierdzono istnienie różnic w zakresie neuronalnej organizacji pamięci językowej u osób słyszących i osób niesłyszących, od urodzenia posługujących się ASL. W obydwu grupach zauważono w zadaniach językowych aktywność kory przedmotorycznej w lewej półkuli, jednak w reakcji na mowę u osób słyszących bardziej aktywne były obszary lewej półkuli, na znaki języka migowego zaś obszary półkuli prawej. Oznacza to, że krótkotrwała pamięć językowa w pewnych zakresach funkcjonuje podobnie u osób słyszących i niesłyszących, jednak można zauważyć także pewne różnice związane z modalnością przekazu języka. Autorzy sądzą, że takie zmiany w funkcjonowaniu mózgu są przykładem kompensacyjnej plastyczności mózgów osób posługujących się językiem migowym. W badaniach prowadzonych wśród niesłyszących osób posługujących się językiem migowym, które doznały uszkodzenia mózgu w określonej półkuli, stwierdzono z kolei (Hickok, Kirk, Bellugi 1998), że organizacja pracy ich półkul mózgowych wykazuje podobną strukturę jak w przypadku osób słyszących (por. też Delis i in. 1988): prawa półkula odpowiada za sprawność w zakresie globalnych operacji wzrokowo-przestrzennych, lewa półkula zaś jest zaangażowana w procesy wzrokowo-przestrzenne o charakterze lokalnym, szczegółowym.

Specjalizacja językowa lewej półkuli zależy od poziomu kompetencji gramatycznej danej osoby w określonym języku: w badaniach prowadzonych przez Neville i współpracowników (Neville i in. 1998; Neville, Lawson 1987) wśród dorosłych osób niesłyszących stwierdzono, że mózgi osób niesłyszących posługujących się Amerykańskim Językiem Migowym (*ASL native speakers*) nie wykazywały asymetrii w badaniach elektrofizjologicznych, asymetria ta zaś występowała u badanych osób słyszących. W badaniach funkcjonalnym rezonansem magnetycznym (fMRI) stwierdzono także, że u osób posługujących się ASL jako pierwszym językiem, w badaniach polegających na czytaniu tekstu w języku angielskim (języku, który badani poznali później niż język migowy), nie aktywowała się okolica językowa lewej półkuli, tzw. pole Broca, pole to zaś stawało się aktywne, kiedy tym osobom prezentowano wypowiedź w ASL. Badania Neville prowadzą do konkluzji, że natura i rodzaj doświadczeń językowych dziecka modyfikują system językowy jego mózgu. Zdaniem Leybaert i D'Hondt (2003, 39) oznacza to, że okolica Broca lewej półkuli odpowiedzialna jest za przetwarzanie języka, niezależnie od modalności, poprzez którą jest poznawany (por. także Shibata, Zhong 2001) i niezależnie od struktury tego języka, jednak zależnie od poziomu znajomości gramatyki badanego języka. Autorki twierdzą także, że w przypadku braku do-

stępu do języka we wczesnym okresie życia dziecka może dojść u niego do nieodwracalnych zaburzeń w zakresie organizacji neurologicznej jego mózgu. Specjalizację lewej półkuli w zakresie przetwarzania danych językowych uważają zaś za niezbędną do nabycia przez dziecko umiejętności językowych i zdolności metajęzykowych. Podobne wyniki osiągnęli w swoich badaniach funkcjonalnym rezonansem magnetycznym (fMRI) Finney, Fine i Dobkins (2001). Precyzują oni, że na bodźce w postaci znaków języka migowego reagują pola Brodmana oznaczone numerami 42 i 22, które stają się aktywne u osób słyszących podczas zadań polegających na czytaniu tekstu lub słuchaniu wypowiedzi ustnej (Calvert i in. 1997).

Prowadzono także badania metodą MRI wśród dorosłych osób niesłyszących posługujących się w komunikacji wyłącznie mówieniem i odczytywaniem mowy z ust (MacSweeney i in. 2000). W badaniach stwierdzono istnienie różnic w zakresie obszarów aktywowanej kory mózgowej w zadaniach polegających na odczytywaniu z ust: u osób niesłyszących nie zaobserwowano aktywności kory w tych obszarach, gdzie aktywuje się ona u osób słyszących przy wzrokowej percepcji cichej mowy innych osób, stwierdzono jednak ograniczoną i mniej konsekwentnie zlokalizowaną aktywność w innych obszarach tego rejonu. Autorzy badań sądzą, że aktywność w obszarze lewej półkuli pojawia się na skutek wczesnych doświadczeń dziecka związanych z percepcją mowy na drodze wizualnej i słuchowej. Dzieciom niesłyszącym brakuje takich doświadczeń, co powoduje inną organizację neuronalną ich mózgów.

Jeszcze inne wnioski osiągnięto w grupie osób niesłyszących posługujących się fonogestami. D'Hondt i Leybaert (2003) badały za pomocą językowych prób eksperymentalnych z wykorzystaniem technologii komputerowych grupę dorosłych osób posługujących się w komunikacji fonogestami i kontrolną grupę osób słyszących. Celem było określenie, którego pola widzenia, a więc pośrednio, której półkuli mózgowej używają one w wykonywaniu zadań językowych, takich jak percepcja bodźców wzrokowych w postaci liter, semantyczna kategoryzacja wyrazów i zadanie rozpoznawania rymów. Wyniki wskazały, że w zadaniu percepcji symboli literowych i zadaniu kategoryzacji semantycznej zarówno osoby słyszące, jak i niesłyszący użytkownicy fonogestów używają pola wzrokowego lewej półkuli mózgowej, co potwierdza cytowane wcześniej badania Neville i współpracowników (Neville 1998; Neville, Lawson 1987), że wczesny dostęp do poprawnego gramatycznie języka sprzyja korzystnej dla rozwoju językowego specjalizacji półkul i dominacji półkuli lewej w zakresie wypełniania funkcji językowych. W zakresie rozpoznawania rymów D'Hondt i Leybaert (2003) zaobserwowały różnice między grupą

osób słyszących i osób niesłyszących posługujących się fonogestami: tylko osoby słyszące posługiwały się lewą półkulą mózgową. Zdaniem autorek oznacza to, że słuch i słuchowe rozpoznawanie dźwięków języka jest niezbędne do rozwinięcia specjalizacji lewej półkuli w zakresie rozpoznawania rymów.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań stanowią fascynujące źródło wiedzy, niestety, zbyt mało jeszcze poznanej. Dzięki nim możemy coraz lepiej rozumieć, w jaki sposób osoby z wadą słuchu spostrzegają świat, co i jak widzą i słyszą. Powyższy przegląd badań wskazuje, że istotnym czynnikiem różnicującym populację osób z wadą słuchu jest nie tyle poziom uszkodzenia, ile dominujący sposób komunikowania się – ustny, ustny wspomagany fongestami lub manualny. Dzięki takiej wiedzy istnieje możliwość bardziej zindywidualizowanego i skutecznego nauczania osób z wadą słuchu, także w zakresie języka obcego.

1.3. Zdolności poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu jako podstawa procesu uczenia się

W procesie uczenia się osób niesłyszących i słabosłyszących szczególną uwagę przypisuje się wybranym czynnościom psychicznym, przede wszystkim percepcji wzrokowej, uwadze i pamięci wzrokowej. W tej części rozdziału przedstawiony zostanie przegląd literatury badawczej dotyczącej uwagi i percepcji wzrokowej i słuchowej osób z wadą słuchu, a także badań nad prezentowaną przez nich umiejętnością rozwiązywania problemów. Wiedza o przebiegu tych procesów stanowi podstawę planowania skutecznego procesu uczenia się i nauczania także w zakresie stosowania określonych strategii uczenia się i nauczania języków obcych.

1.3.1. Uwaga i percepcja wzrokowa

Prowadzone dotychczas badania w zakresie oceny funkcjonowania uwagi i pamięci wzrokowej osób z wadą słuchu nie są jednoznaczne. Niektóre wskazują na ich większe niż przeciętne możliwości w zakresie spostrzegania i pamięci wzrokowej, inne z kolei sugerują częste występowanie zaburzeń funkcji wzrokowych współwystępujących z wadą słuchu; w wielu badaniach podkreślana jest kluczowa rola mowy w prawidłowym przebiegu funkcji spostrzeżeniowych (Geppertowa 1964; Gałkowski 1976).

Poniżej przedstawiony zostanie przegląd badań w zakresie specyfiki funkcjonowania uwagi i pamięci wzrokowej osób niesłyszących i słabosłyszących. Dla uporządkowania zakresów badań zostały one ujęte hasłowo.

- **Osoby z wadą słuchu mają dobrze wykształconą uwagę wzrokową**

Większość badaczy zgadza się z tym twierdzeniem. Wojda (2001) sądzi, że osoby niesłyszące posługujące się językiem migowym mają zdolność do równoczesnego widzenia i rozróżniania wielu drobnych różnic między ruchami, które dla słyszących nic nie znaczą (2001, 495). Uważa on także, że te umiejętności są prawdopodobnie wynikiem treningu: ponieważ osoby niesłyszące pozbawione są możliwości korzystania z bodźców słuchowych, częściej niż słyszący w codziennych sytuacjach korzystają z danych wzrokowych, np. przy jeździe samochodem. Osoby niesłyszące częściej też „skanują" swoje otoczenie wzrokiem, kompensując w ten sposób brak bodźców słuchowych z otoczenia. Kiedy rozmawiają z innymi, zwłaszcza w języku migowym, zwracają uwagę nie tylko na twarz osoby mówiącej, na jej mimikę, ale także na układ rąk i język ciała, czyli elementy znajdujące się poza centralnym polem widzenia. Potwierdzają to badania Samar i współpracowników (1998), w których stwierdzono, że niesłyszący użytkownicy języka migowego mogą odbierać bodźce jednocześnie z dwóch miejsc, koncentrują się bowiem zarówno na mimice i ustach, jak i na gestach osoby mówiącej. Dobry poziom uwagi wzrokowej zaobserwowali w swoich badaniach także Parasnis i współpracownicy (1997). Osoby niesłyszące lepiej rozwiązują także zadania wymagające przestrzennych transformacji obiektów (Bellugi, Poizner, Klima 1989), wykazują się większą elastycznością uwagi i są w stanie szybciej zmieniać obiekt uwagi (Parasnis 1998), a także odbierać bodźce usytuowane nie tylko w centrum, ale także na peryferiach pola widzenia (Corina i in. 1992; Parasnis, Samar 1982, za: Marschark, Lang, Albertini 2002; Swisher 1993; Corina, Kritchevsky, Bellugi 1992; Rettenback, Diller, Sireteanu 1999).

- **Osoby z wadą słuchu używają globalnych strategii percepcyjnych**

Osoby niesłyszące posługujące się językiem migowym, badane przez Parasnis, Long (1979) i Parasnis (1983), charakteryzowały się używaniem raczej globalnych niż analitycznych strategii percepcyjnych w zakresie funkcji wzrokowych. Strategia ta polega na postrzeganiu określonego bodźca wzrokowego razem z towarzyszącymi mu innymi bodźcami. Oznacza to, że osoby niesłyszące są w zakresie percepcji wzrokowej oso-

bami bardziej zależnymi od całego pola widzenia i jest im trudno spostrzegać wybiórczo tylko fragment jego pola. Dokładniejsze analizy pozwoliły Parasnisowi na stwierdzenie, że ten typ strategii spostrzegania wzrokowego koreluje pozytywnie z wysokimi umiejętnościami w zakresie odczytywania mowy z ust, umiejętność ta bowiem wymaga koncentracji nie tylko na ustach osoby mówiącej, ale dostrzeżenia także jej mimiki i mowy całego ciała (*body language*).

- **Osoby z wadą słuchu sprawnie odczytują mimikę i *język ciała (body language)***

Bettger i współpracownicy (1997) badali umiejętność rozpoznawania mimiki w grupach 7-9-letnich niesłyszących dzieci niesłyszących rodziców (*early signers*, osoby posługujące się językiem migowym od urodzenia), niesłyszących dzieci słyszących rodziców (tzw. *late signers*, czyli dzieci, które nauczyły się języka migowego w późniejszym wieku) oraz ich słyszących rówieśników. Wyniki badań pokazały, że najlepsze wyniki osiągnęły niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców, nie zauważono także różnic między niesłyszącymi dziećmi słyszących rodziców a dziećmi słyszącymi – wyniki w obydwu grupach były niższe. Zdaniem autorów badań wyniki te potwierdzają, że wyższa sprawność percepcji wzrokowej dzieci niesłyszących jest efektem treningu wynikającego z posługiwania się językiem migowym, a nie głuchoty jako takiej. W kilku badaniach potwierdzono także, że osoby niesłyszące sprawniej niż osoby słyszące rozpoznają twarze innych osób (Bellugi i in. 1990; Bettger i in. 1993, za: Parasnis 1998; Bettger i in. 1997; McCullough, Emmorey 1997).

- **Osoby z wadą słuchu szybciej reagują na bodźce wzrokowe**

Prowadzono także badania nad czasem reakcji na bodźce wzrokowe, porównując grupę osób niesłyszących posługujących się językiem migowym i grupę osób słyszących nieznających języka migowego (Parasnis, Samar 1982). W badaniach nie stwierdzono istotnych różnic między grupami, jednak osoby niesłyszące posiadały większą zdolność przerzutności uwagi z jednego obiektu na inny, były także bardziej sprawne w zakresie zmian zakresu uwagi wzrokowej niż osoby słyszące. W innych badaniach, prowadzonych przez Neville i Lawson (1987), stwierdzono, że osoby niesłyszące są bardziej sprawne od słyszących w zakresie określania kierunku ruchu obiektów w peryferyjnym polu widzenia. Wyniki te potwierdzono także w badaniach Finney i Dobkins (2001). Także w badaniach nad tzw.

efektem Stroopa (Parasnis 1993) osoby niesłyszące wykazały się większą zdolnością kontroli uwagi wzrokowej.

- **Osoby z wadą słuchu mają dobre zdolności zapamiętywania wzrokowo--przestrzennego**

W badaniach Todman i Cowdy (1993) dzieci niesłyszące w wieku 6-16 lat przewyższały rówieśników w zakresie sprawności rozpoznawania figur złożonych, co świadczy o ich wyjątkowych zdolnościach zapamiętywania wzrokowo-przestrzennego. Inne badania potwierdzają, że dzieci i dorosłe osoby niesłyszące przewyższają rówieśników w zadaniach wymagających dokonywania rotacji umysłowej (Emmorey, Kosslyn, Bellugi 1993) i tworzenia obrazów w umyśle (Emmorey, Kosslyn 1993), wykrywania ruchu w polu widzenia (Neville, Lawson 1987). Także dzieci i młodzież niesłyszące badane przez Stachyrę (2001) osiągały w testach pamięci wzrokowej lepsze wyniki niż słyszące dzieci i młodzież z grupy kontrolnej. Komentując te wyniki, ich autor stwierdza, że można mówić o *wybiórczej wyższości pamięci wzrokowej niesłyszących,* która ujawnia się zwłaszcza w testach awerbalnych. Cieszyńska jednak zauważa (2000, 102), że osoby z wadą słuchu nie dysponują wrodzoną doskonałą pamięcią wzrokową, zatem w celu nabycia sprawności poznawczych konieczne jest ćwiczenie u nich pamięci, zwłaszcza pamięci sekwencyjnej i symultanicznej.

- **Osoby z wadą słuchu mogą mieć trudności w zakresie utrzymania uwagi wzrokowej**

Qiuitner i współpracownicy (1994) w badaniach niesłyszących uczniów w wieku 6-13 lat stwierdzili, iż mieli oni większe niż uczniowie niesłyszący trudności w zakresie uwagi wzrokowej, podobne wyniki osiągnęli także Smith i współpracownicy (2010). Zauważono także (Domagała--Zyśk 2012d), iż studenci niesłyszący na zajęciach języka obcego wykazują się mniejszą precyzją spostrzegania, co przejawia się w nieprawidłowej percepcji prezentowanego im materiału nauczania oraz myleniu słów o podobnej budowie graficznej. Badania pokazują także, że niesłyszące dzieci i młodzież potrzebują jednak zazwyczaj więcej czasu niż ich słyszący rówieśnicy na wykonanie zadań wymagających sprawnego spostrzegania (Rettenbach, Diller, Sireteanu 1999). Co więcej, u osób z uszkodzeniami słuchu często spotyka się współwystępowanie wad wzroku, jako że niektóre z czynników działających uszkadzająco na słuch uszkadzają także narząd wzroku (Perier 1992; Parasnis 1998). Potwierdzają to także

polskie badania (Remlein-Mozolewska 1974; Gałkowski 1976), w których stwierdzono współwystępowanie wad wzroku (wady refrakcji lub uszkodzenia ośrodków wzrokowych w korze mózgowej) u około połowy niesłyszących uczniów.

Przedstawione badania mają bezpośrednie praktyczne znaczenie dla dydaktyki nauczania języków obcych. Analiza dotychczas prowadzonych badań nad uwagą i percepcją wzrokową osób niesłyszących i słabosłyszących pozwala stwierdzić, że u osób z uszkodzeniem słuchu nie występuje automatyczna kompensacja percepcyjna (*perceptual compensation;* Parasnis 1998; Marschark 2003a), ale też nie można jednoznacznie potwierdzić hipotez, że uszkodzeniom słuchu zawsze towarzyszy osłabienie sprawności percepcyjnej (*perceptual deficit*). Autorzy badań podkreślają, że obserwowane u osób niesłyszących większe zdolności percepcyjne w zakresie sprawności wzrokowych wiążą się prawdopodobnie z faktem posługiwania się przez nie językiem migowym (Marschark, Spencer 2003c; Wojda 2001) oraz doświadczeniem życiowym osób z wadami słuchu, które wiąże się z większym niż w przypadku osób słyszących treningiem w zakresie wykorzystywania spostrzeżeń wzrokowych w codziennym życiu i edukacji.

Rola języka migowego w kształtowaniu sprawności wzrokowych nie jest jeszcze dobrze zbadana. Analizując wyniki badań wykonanych w Ameryce Północnej, Parasnis (1998, 110) zauważa, że osoby niesłyszące w badaniach często nie są kategoryzowane pod względem znajomości języka migowego, kryterium doboru grupy jest najczęściej poziom uszkodzenia słuchu. Trudno zatem odkreślić, czy wyniki mówiące o lepszej sprawności wzrokowej *niesłyszących* (*deaf*) dotyczą osób niesłyszących w ogóle, czy też tylko tych, które posługują się w komunikacji językiem migowym. Dla przykładu można podać, że w badaniach Bettger i współpracowników (1992, za: Parasnis 1998) oraz Newille, Lawson (1987) uczestniczyły słyszące osoby, które nauczyły się języka migowego i w ten sposób próbowano wyodrębnić rolę języka migowego, jednak w żadnych analizowanych badaniach nie uczestniczyła grupa osób niesłyszących niemigających. Wpływ uszkodzenia słuchu na funkcjonowanie osób niesłyszących nieposługujących się językiem migowym pozostaje zatem nadal praktycznie niepoznany.

1.3.2. Pamięć krótkotrwała i długotrwała

Osoby słyszące w procesie zapamiętywania informacji wykorzystują głównie kod werbalny. Język wspiera naszą pamięć, a dzięki systemowi

klas, pojęć i kategorii pozwala nam dysponować jakby strukturą odniesień ułatwiających zapamiętywanie (Prillwitz 1996). Dzięki językowi możemy porozumiewać się z innymi osobami, zakres wchodzenia zaś w relacje społeczne wpływa w istotny sposób na strukturę i treść pamięci semantycznej i pamięci krótkotrwałej: to przede wszystkim rozmawiając z innymi, nabywamy wiedzę i utrwalamy ją. Marschark (1993a) i inni badacze (Lichtenstein 1998; MacSweeney, Campbell i Donlan 1996; Marschark, Mayer 1998) dodają także, że proces ten zachodzi zarówno wtedy, kiedy dziecko i jego najbliższe otoczenie posługuje się językiem narodowym, jak i językiem migowym. W tym kontekście pojawia się intrygujące pytanie: w jaki sposób zapamiętują informacje osoby niesłyszące i słabosłyszące, skoro ich niepełnosprawność polega na zaburzeniach w zakresie posługiwania się językiem?

Aż do lat siedemdziesiątych XX wieku naukowcy nie znali odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób osoby niesłyszące pamiętają informacje językowe, skoro nie mają dostępu do bodźców akustycznych, artykulacyjnych i warstwy fonologicznej języka. Powszechnie zakładano także, że materiał niewerbalny (np. obrazy, przedmioty) zapamiętywany jest bez korzystania z kodu językowego (za: Marschark, Spencer 2003c). W wykonywanych jednak w tych latach badaniach psychologicznych osób słyszących zaobserwowano, że w celu zapamiętania bodźców niewerbalnych posługują się one także kodem językowym, i to poprawia sprawność funkcjonowania ich pamięci (np. widząc ilustrację, nadają jej nazwę i zapamiętują tę nazwę). Późniejsze badania w grupach dzieci niesłyszących potwierdziły, że w procesie zapamiętywania bodźców wzrokowych posługują się one także językiem; w zależności od preferowanego sposobu komunikowania się może to być język narodowy lub język migowy, ten wybór z kolei wpływa na sposób funkcjonowania ich pamięci. W procesie zapamiętywania osoby niesłyszące wykorzystywać mogą zatem dwie strategie (Marschark 2003a): strategię opartą na mowie (*speech based coding*) oraz na przetwarzaniu wzrokowo-przestrzennym (*visospatial coding*). Strategie te są jednakowo efektywne w zakresie zapamiętywania niewielkiej liczby bodźców (2-5 elementów), jednak w zadaniach wymagających zapamiętania większej liczby bodźców stwierdzono, iż dzieci i dorosłe osoby niesłyszące posługujące się strategią wzrokowo-przestrzenną wykazują się mniejszymi zdolnościami pamięci krótkotrwałej w zakresie zapamiętywania materiału werbalnego i niewerbalnego (Marschark 2003a). Marschark dodaje, że osoby posługujące się strategią wzrokowo-przestrzenną to zazwyczaj osoby niesłyszące o prelingwalnym głębokim ubytku słuchu, posługujące się w komunikacji przede wszystkim językiem migowym i osiągające niskie

wyniki w testach czytania. Naukowcy wyjaśniają ten wynik istnieniem tzw. węzła artykulacyjnego (*articulatory loop;* Marschark, Lang, Albertini 2002) lub węzła fonologicznego (*phonological loop*; Marschark 2003a), który ogranicza zakres zapamiętywania krótkotrwałego do porcji informacji, która może być wyartykułowana w przeciągu średnio dwóch sekund. Oznacza to, że możemy zapamiętać więcej krótszych wyrazów, a mniej dłuższych. W odniesieniu do sytuacji osób niesłyszących oznacza to, iż mają one takie same jak słyszący możliwości zapamiętywania, tzn. zapamiętują taką porcję informacji, która może być wyartykułowana w przeciągu około dwóch sekund, jednak dla osób niesłyszących korzystających z języka migowego oznacza to zapamiętanie mniejszej liczby danych: mniej znaków języka migowego niż słów w języku angielskim (badania dotyczą języka angielskiego, ale analogiczne zjawisko obserwować można w innych językach), mieści się w dwusekundowej pętli artykulacyjnej.

Dotychczasowe badania nad sprawnością pamięci osób niesłyszących są wysoce rozbieżne, ponieważ pokazują, że pamięć ta może być lepsza (np. Todman i Seedhouse 1994), porównywalna (np. Prillwitz 1996) lub gorsza od pamięci osób słyszących (Marschark, Mayer 1998). Poniżej zebrano dostępne w literaturze amerykańskiej i polskiej wyniki badań nad funkcjonowaniem pamięci osób z wadą słuchu. Szczególną uwagę zwrócono na konkluzje dotyczące roli języka w zapamiętywaniu, ponieważ wiedza ta odnosi się bezpośrednio do nauczania języka obcego.

- **Różnice w organizacji procesu zapamiętywania**

Badania McEvoy i współpracowników (1999) oraz Marscharka i współpracowników (2004) wskazują na różnice w zakresie pojęciowej organizacji pamięci między osobami słyszącymi a niesłyszącymi: ci ostatni charakteryzują się pamięcią o mniejszej koherencji i spójności. Już Ottem (1980) stwierdził, że osoby niesłyszące przetwarzają informacje jako pojedyncze obiekty i mają trudności z dostrzeżeniem relacji między obiektami (np. z tekstu zapamiętują nieuporządkowane względem siebie wyrażenia; por. też Banks, Gray, Fyfe 1990). Podobne wyniki osiągnięte w badaniach Marscharka i jego współpracowników (1993a, 1993b) autorzy interpretują jako dowód na to, że osoby niesłyszące mają tendencję do koncentrowania się na indywidualnych elementach tekstu i w czasie czytania trudno jest im przyjąć postawę całościowego, holistycznego podejścia. Stosują oni strategię zapamiętywania dosłownego, „słowo po słowie", dlatego trudno jest im pracować na tekście, np. uzupełniać luki brakującymi wyrazami czy też łączyć w całość tekst podzielony na fragmenty (Strassman 1997).

Marschark, Lang i Albertini (2002) zaobserwowali także, że prowadzone w latach siedemdziesiątych badania nad pamięcią osób niesłyszących ukazują, iż osoby niesłyszące używają w zakresie zapamiętywania nowych słów i wyrażeń podobnych strategii jak osoby słyszące, grupując obiekty do zapamiętania w zbiory obiektów o podobnych cechach. Jednocześnie badania te ukazują, że nawet jeśli osoby niesłyszące starają się wspomagać w procesie przywoływania zapamiętanych obiektów relacjami semantycznymi, często mają trudności w zakresie biegłego kojarzenia pełnego semantycznego znaczenia danego wyrazu oraz automatycznego uszeregowania go w hierarchicznej strukturze taksonomicznej, co może prowadzić do sytuacji, że osoba niesłysząca zna dane słowo, ale ma trudności w zakresie przywołania go w odpowiedzi na dany bodziec. Potwierdzeniem tych spostrzeżeń są późniejsze badania prowadzone przez McEvoy i współpracowników (1999), w których stwierdzono, iż niesłyszący studenci wykazują mniejszą spójność w zakresie semantycznego definiowania rzeczywistości i w związku z tym w sytuacjach korzystania z pamięci długotrwałej (np. przy czytaniu czy też w trakcie rozwiązywania problemów poznawczych) aktywacja semantycznego znaczenia danego pojęcia jest mniej bezpośrednia niż w przypadku studentów słyszących.

- **Sprawność zapamiętywania związana jest z poziomem posługiwania się językiem**

Już wczesne badania nad procesami pamięci osób niesłyszących (Conrad 1972, 1979, za: Marschark, Lang, Albertini 2002) wskazują, że pamięć liter i słów u niesłyszących dzieci – prowadzonych metodami oralnymi – jest ściśle związana z ich umiejętnościami językowymi w zakresie mowy i odwrotnie proporcjonalna do stopnia uszkodzenia narządu słuchu (np. Lichtenstein 1998). Oznaczało to, że u dzieci z głębszym uszkodzeniem słuchu i mających mniejszy zakres posługiwania się mową obserwowano słabszą pamięć niż u lepiej mówiących dzieci z mniejszymi ubytkami słuchu. Późniejsze badania, prowadzone np. w latach dziewięćdziesiątych przez Bebko (1984, 1990), nie potwierdzają jednak tej prawidłowości, wiążąc sprawność zapamiętywania z rozwojem językowym dziecka w ogóle (niekoniecznie przejawiającym się w płynnej mowie) oraz przede wszystkim z wypracowanymi przez dziecko strategiami zapamiętywania. Wśród tych strategii naczelną rolę Bebko przypisuje umiejętności powtarzania materiału mającego być zapamiętanym, które może być dokonywane przy użyciu słów (u dzieci prowadzonych metodami oralnymi) lub znaków języka migowego (u dzieci migających). W badaniach zaobserwowa-

no także, że dzieci niesłyszące mniej spontanicznie korzystają z techniki powtarzania niż dzieci słyszące, zaczynają też tę technikę stosować istotnie później; pojawia się ona u słyszących dzieci w 7.-8. roku życia, u dzieci niesłyszących rehabilitowanych metodami ustnymi około 10.-11. roku życia, u dzieci zaś prowadzonych metodą komunikacji totalnej około 12.-13. roku życia. Stwierdzono także, że osoby niesłyszące nie tylko zapamiętują mniej materiału niż ich słyszący rówieśnicy, a w procesie przypominania informacji nie wykorzystują wskazówek pojęciowych i taksonomicznych (Marschark, Mayer 1998).

Badania nad pamięcią wzrokową osób z uszkodzeniami słuchu prowadził także Stachyra (2001). Wyniki badanych przez niego uczniów pokazują, iż dzieci niesłyszące osiągają w testach badających pamięć wyniki istotnie niższe niż dzieci słyszące, w szczególności wolniejsze jest tempo uczenia się pamięciowego. Osoby niesłyszące potrzebują więcej powtórzeń i dłuższego czasu ekspozycji materiału, aby go zapamiętać, częściej także popełniają błędy i perseweracje. Zdaniem badacza wynika to właśnie z ograniczonych możliwości werbalnego operowania treściami percepcji wzrokowej i ograniczonego posługiwania się pojęciami, których rolą jest pomoc w porządkowaniu, kodowaniu i sprawnym przywoływaniu wiedzy.

- **Rola języka migowego w procesie zapamiętywania nie jest jednoznaczna**

Niejednoznacznie oceniana jest rola języka migowego w procesie zapamiętywania. Stwierdzono, że osoby niesłyszące, które posługują się biegle językiem migowym, wykorzystują tę umiejętność w zakresie zapamiętywania nowych informacji, a proces ten można określić raczej jako *kodowanie językowe* niż *kodowanie wzrokowo-przestrzenne* (Marschark, Lang, Albertini 2002). Oznacza to, że znaki migowe wykonywane za pomocą podobnych ruchów dłoni zaburzają proces zapamiętywania, tak jak u osób słyszących proces zapamiętywania zaburzany jest przez podobnie brzmiące wyrazy (homonimy). Wilson i Emmorey (2003) są zdania, że posługiwanie się językiem migowym sprzyja zapamiętywaniu. Zaobserwowali oni, że niesłyszące osoby biegle posługujące się językiem migowym wykazują się większą sprawnością zapamiętywania niż niesłyszące osoby o słabej umiejętności posługiwania się tym językiem. Marschark, Lang i Albertini (2002) z kolei podsumowują jednak swoje badania nad procesami zapamiętywania osób niesłyszących stwierdzeniem, że większa biegłość w zakresie używania języka migowego nie oznaczała jednoznacznie lepszej umiejętności zapamiętywania.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań mają konkretne implikacje edukacyjne (Marschark, Lang, Albertini 2002). Niesłyszący studenci posługujący się językiem migowym będą w stanie zapamiętywać mniejszą porcję materiału, zwłaszcza gdy jest on uszeregowany w postaci listy słów do zapamiętania (wiersze, definicje), niż niesłyszący studenci posługujący się mową, co jest związane nie z ich niższymi kompetencjami poznawczymi, lecz ze zjawiskiem pętli artykulacyjnej. Dużą trudnością dla niesłyszących studentów będzie także zapamiętanie materiału zawierającego skomplikowane struktury gramatyczne, ponieważ w takich sytuacjach osoby niesłyszące koncentrują się raczej na zapamiętaniu konkretnych wyrazów i fraz, a nie na poszukiwaniu związków między nimi (tzw. *item-specific processing*), co ma bezpośredni związek np. z umiejętnością rozumienia czytanego tekstu. Podsumowując wyniki badań nad procesem zapamiętywania osób niesłyszących, należy stwierdzić, że różnią się one od osób słyszących nie tyle zakresem czy jakością pamięci, ile z efektywnością posługiwania się spontanicznymi strategiami zapamiętywania i odtwarzania materiału, innymi słowy, posiadają mniej wypracowanych strategii pamięciowych, mają mniejsze doświadczenie w ich wykorzystywaniu i mniejszą wiedzę „meta-pamieciową", czyli biegłość w zakresie podejmowania decyzji kiedy, gdzie i jakiej strategii należy użyć (Marschark 1993b,183).

1.3.3. Umiejętność rozwiązywania problemów

Istotną sprawnością poznawczą w procesie uczenia się jest umiejętność rozwiązywania problemów. Przeglądu badań nad tym zagadnieniem dokonał Ottem (1980). Badacz ten stwierdził, że wyniki dzieci niesłyszących i słyszących są porównywalne, jeśli zadanie dotyczy pojedynczego wymiaru (np. tylko koloru elementów). Jeśli jednak uczestnik proszony jest o branie pod uwagę większej liczby wymiarów, osoby słyszące osiągają wyniki wyższe. Marschark, Lang i Albertini (2002) podsumowują, że w przypadku osób niesłyszących mamy do czynienia z tendencją do przetwarzania pojedynczych elementów, a nie relacji pomiędzy nimi. Podobne zjawisko zaobserwowali w zadaniach sprawdzających rozumienie treści Banks, Gray i Fyfe (1990). Stwierdzili oni, że osoby niesłyszące zapamiętują podobny zakres treści przeczytanego wcześniej tekstu, jednak osoby niesłyszące pamiętają pojedyncze, niepołączone ze sobą logicznie części, podczas gdy osoby słyszące pamiętają przede wszystkim główną ideę tekstu. Podobne wyniki osiągnęli Marschark, DeBeni, Polazzo i Cornoldi (1993). W ich badaniach niesłysząca młodzież przypominała sobie znaczą-

co mniej informacji i były to głównie pojedyncze wyrazy, dużą trudnością było zaś przywołanie głównej idei tekstu.

W prowadzonych przez Marscharka, Lang i Albertini (2002) badaniach nad umiejętnością rozwiązywania problemów przez analogię stwierdzono, że osoby niesłyszące osiągnęły niższe wyniki od osób słyszących: nie wykorzystywały w zadaniu wiedzy konceptualnej, a poziom wykonania zadania korelował pozytywnie z poziomem sprawności czytania. Poziom umiejętności rozwiązywania problemów u osób niesłyszących w wieku 7-18 lat za pomocą gry *20 pytań* badali także Marschark i Everhart (1999). Stwierdzili oni, że w przeciwieństwie do uczniów słyszących osoby niesłyszące nie stosowały konsekwentnie żadnej strategii działania, ujawniając poprzez to trudności w zakresie zastosowania wiedzy pojęciowej oraz brak umiejętności spontanicznego zastosowania informacji kategoryzujących. Dobre wyniki w tych badaniach osiągnęli ci uczestnicy, którzy wcześniej grali już w *20 pytań*, co świadczy o możliwościach uczenia się i stosowania wyuczonych strategii rozwiązywania problemów w tej grupie osób.

Umiejętność rozwiązywania problemów poznawczych przydatna jest w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza w czasie pracy nad nowymi tekstami w języku obcym oraz w zakresie uczenia się słownictwa. Analizowane powyżej wyniki wskazują na źródło trudności doświadczanych w tym zakresie przez uczniów niesłyszących, ale jednocześnie wskazują na konieczność nauczania strategii rozwiązywania problemów jako nieodłącznego elementu dydaktyki nauczania języków obcych.

1.4. Kompetencja językowa i komunikacyjna osób z wadą słuchu

W literaturze surdopedagogicznej i lingwistycznej brak jest badań nad kompetencją językową i komunikacyjną osób niesłyszących i słabosłyszących w językach obcych. Wiąże się to zapewne z faktem, iż praktyka pedagogiczna w tym zakresie jest niezmiernie uboga; nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach ciągle jeszcze powszechne jest zwalnianie uczniów i studentów z wadą słuchu z nauki języka obcego i traktowanie tego jako formy „wsparcia" udzielanego tym osobom. Jednocześnie należy zauważyć, że jest to sprzeczne z interesami życiowymi osób niesłyszących i słabosłyszących. Podobnie jak ich słyszący rówieśnicy, chcą oni osiągnąć sukces edukacyjny, a jako osoby dorosłe w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym, społecznym i kulturalnym nie tylko swojego narodu, ale Europy i świata, co nieodłącznie związane jest ze znajomością języków obcych. Świadczą o tym np. działania European Federation of Hard of Hearing

(Europejskiego Stowarzyszenia Słabosłyszących), które staje się aktywne także w Polsce. Współpraca międzynarodowa w ramach tego forum jest możliwa jedynie dzięki używaniu języka angielskiego, czego praktycznym przykładem są spotkania młodych słabosłyszących i niesłyszących Europejczyków w Brnie (2009), Strasburgu (2011) czy Budapeszcie (2012). Możliwość osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w językach obcych, a zwłaszcza w języku angielskim, powinna być zatem rozumiana jako jedno z podstawowych praw i potrzeb osób niesłyszących i słabosłyszących, umożliwiających im zdobycie w pełni wartościowej edukacji i przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej.

Termin *kompetencja językowa* pochodzi od twórcy gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomsky'ego (1965). Jego zdaniem każdy człowiek dysponuje nieuświadomioną wiedzą o abstrakcyjnych regułach językowych, pozwalającą na budowanie gramatycznie poprawnych i sensownych zdań. Kompetencja językowa charakteryzowana jest przez: 1) kreatywność, rozumianą jako zdolność do tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych; 2) gramatyczność, oznaczającą poprawność formalną i znaczeniową; 3) akceptabilność (akceptalność – Grabias 1997), czyli zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania danej wypowiedzi za poprawną; 4) interioryzację, oznaczającą proces nieuświadomionego opanowania języka ojczystego. Tak rozumianą kompetencję językową badacze odnoszą zazwyczaj jedynie do języka ojczystego. Podejmując się nauki języka obcego, szybko odkrywamy, że nie dysponujemy wrodzoną wiedzą o regułach pozwalających na budowanie poprawnych zdań w tym języku, ale musimy je mozolnie zdobywać i konfrontować w komunikacji międzyosobowej. Krytykę modelu Chomsky'ego przedstawił Hymes (za: Grabias 1997), twierdząc, że kompetencja językowa nie wyjaśnia aktów mowy, a jedynie proces tworzenia zdań, tymczasem w efektywnej komunikacji ważna jest nie tyle poprawność językowa, ile znajomość reguł użycia języka w określonych sytuacjach społecznych. Zdolność ta określana jest jako *kompetencja komunikacyjna*.

Kompetencja komunikacyjna to termin wprowadzony przez amerykańskiego lingwistę Hymesa (1966), oznaczający znajomość reguł odczytywania i tworzenia zarówno znaczenia referencyjnego, jak i społecznego języka, umożliwiająca efektywną interakcję z otoczeniem. *Znać język* oznacza w tej koncepcji nie tyle budować bezbłędne zdania, ile znać społeczne reguły używania języka i umieć je stosować w komunikacji interpersonalnej.

Na kompetencję komunikacyjną, zdaniem Grabiasa (1997), składają się następujące elementy: 1) sprawność językowa (systemowa), wyrażająca

się umiejętnością budowania zdań poprawnych; 2) sprawność społeczna, polegająca na wyborze środków językowych adekwatnych do odbiorcy i jego funkcji; 3) sprawność komunikacyjna, umożliwiająca dobór środków adekwatnych do sytuacji; 4) sprawność pragmatyczna, oznaczająca zdolność do zrealizowania celu założonego przez nadawcę. Canale i Swain (1980) wyodrębnili z kolei w kompetencji komunikacyjnej cztery główne komponenty: 1) gramatyczny, oznaczający umiejętność posługiwania się leksyką i gramatyką; 2) socjolingwistyczny, oznaczający umiejętność tworzenia wypowiedzi odpowiednich w danym kontekście społecznym; 3) strategiczny, oznaczający umiejętność stosowania odpowiednich strategii komunikacyjnych; 4) dyskursywny, który oznacza umiejętność łączenia zdań zgodnie z regułami dyskursu.

Nauczanie i uczenie się języka dokonuje się zawsze we wspólnocie komunikacyjnej, która jednak nie może być środowiskiem przypadkowym, ale nastawionym na kompetentne wspieranie osoby z wadą słuchu. Potwierdzają to badania Dryżałowskiej (1997), która za korzystne uznaje przyjęcie określonego modelu funkcjonalnej edukacji integracyjnej, w którym uczeń z wadą słuchu przebywa ze słyszącymi rówieśnikami w tej samej szkole, ale jednocześnie ma możliwość intensywnego uczenia się języka w „klasie wydzielonej", ułatwiającej pokonanie bariery fonologicznej. Badaczka ta uznaje kompetencję językową ucznia za najważniejszy wskaźnik powodzenia edukacyjnego ucznia.

Nabycie kompetencji językowej i komunikacyjnej umożliwia pełne uczestnictwo w kulturze, czyli posiadanie kompetencji kulturowej. Grabias (1997, 38) określa ją jako wiedzę na temat zjawisk rzeczywistości, która powstaje przy udziale języka, a jest nabywana w procesie socjalizacji. Jest ona charakteryzowana przez następujące kryteria (Rittel 1994, 135-140): 1) lingwistyczne, oznaczające zdolność do językowej interpretacji zjawisk kultury; 2) edukacyjne, wyrażające przekonanie, że kompetencja kulturowa kształtowana jest w procesie edukacji dzięki obecności (lub braku) określonych wartości; 3) pragmatyczne, mówiące o tym, że kompetencja kulturowa powstaje w interakcji dzięki aktualizacji sprawności językowych, ale także ponadjęzykowych; 4) kryterium konwencji, oznaczające zdolność do budowania wypowiedzi zgodnych z kontekstem i konwencjami danej kultury.

Nauczanie i uczenie się języka obcego jest ważnym aspektem poszerzania kompetencji językowej i komunikacyjnej, który prowadzi do pogłębienia kompetencji kulturowych, zwłaszcza gdy nauczanym językiem jest język angielski. Jest to zadanie rozwojowe szczególnie ważne także dla osób z wadą słuchu, ponieważ dzięki znajomości języka obcego poszerza

się ich wiedza ogólna oraz możliwości komunikowania się z różnymi odbiorcami. Nauczanie i uczenie się kolejnego języka fonicznego jest także wsparciem w głębszym zrozumieniu kultury ogólnoświatowej i nie zawęża doświadczeń osób z wadą słuchu tylko do kręgu kultury osób posługujących się językami migowymi (tzw. *Deaf Culture*).

Jak jednak wspomniano, praktycznie brak jest w literaturze przedmiotu badań dotyczących kompetencji językowej i komunikacyjnej osób niesłyszących i słabosłyszących w językach obcych. Częściową wiedzę o złożoności tych procesów możemy jednak zyskać dzięki analizie badań kompetencji językowej i komunikacyjnej osób z wadą słuchu w ich językach narodowych oraz w języku migowym. Badania w tym zakresie prowadzili liczni autorzy polscy (Kurkowski 1996; Krakowiak 1995, 1998; Kołodziejczyk 2012; Rakowska 2000; Cieszyńska 2000; Świdziński, Gałkowski 2003; Korendo 2011 i in.) oraz liczni autorzy anglojęzyczni. Wyniki tych badań będą przytoczone w dalszych częściach tego rozdziału, ponieważ mogą stać się podstawą analiz trudności osób z wadą słuchu w zakresie ogólnej kompetencji językowej i komunikacyjnej, a także kompetencji w języku angielskim jako obcym. Posłuży to analizie typowych trudności językowych studentów z wadą słuchu (rozdział piąty publikacji) oraz opracowaniu i przedstawieniu skutecznych strategii nabywania kompetencji językowej i komunikacyjnej osób z wadami słuchu w języku obcym, które zawarto w rozdziale szóstym.

1.4.1. Kompetencje w zakresie rozumienia czytanego tekstu

Sprawność czytania jest współcześnie podstawową umiejętnością gwarantująca dostęp do edukacji i kultury. W tym kontekście poświadczane przez wiele badań empirycznych trudności osób z wadami słuchu w zakresie rozumienia czytanego tekstu stanowią istotną przeszkodę w realizacji ich celów życiowych. Prawidłowość ta dotyczy w coraz większym zakresie nie tylko języka ojczystego, ale także współczesnej *lingua franca* – języka angielskiego, który stał się powszechnie używanym językiem nauki, edukacji, kultury, w tym także rozrywki, oraz narzędziem pracy w wielu zawodach.

Ze względu na brak w literaturze przedmiotu opracowań dotyczących rozumienia przez osoby z uszkodzeniami słuchu tekstów w języku angielskim jako obcym, dokonano przeglądu badań dotyczących zagadnienia rozumienia czytanego tekstu przez osoby niesłyszące i słabosłyszące w ich językach narodowych, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego. Pozwoli to na lepsze zrozumienie specyfiki doświadczanych

przez nich trudności i wypracowanie strategii nauczania i uczenia się czytania w języku angielskim jako obcym.

W procesie czytania zazwyczaj wyróżnia się cztery fazy (Kurcz 1995, 262): 1) wyodrębnienie cech dystynktywnych liter; 2) identyfikacja liter; 3) identyfikacja wyrazów; 4) zrozumienie tekstu. Końcowa czynność zrozumienia czytanego tekstu jest złożona, wymaga świadomej działalności na kilku płaszczyznach (por. Luckner, Handley 2007, 5). Aby zrozumieć tekst, konieczne jest zatem uświadomienie sobie celu czytania, wykorzystanie własnego doświadczenia życiowego, biegłość w zakresie czytania cichego i głośnego, stosowanie strategii pozwalających na zrozumienie czytanych treści, odróżnianie faktów od opinii, umiejętność rozpoznania intencji autora tekstu oraz sformułowanie logicznych konkluzji. Istotne jest także, aby uczeń dysponował szerokim zakresem słownictwa, co pomoże mu odnaleźć się w kontekście opisywanej w tekście sytuacji (por. Schirmer i in. 2004). Na każdym z wymienionych etapów osoby z wadami słuchu napotykają poważne trudności (por. przegląd badań za: Luckner, Handley 2007, 7), najbardziej jednak przeszkadza im: mały zakres słownictwa, trudności w rozumieniu języka metaforycznego, niski poziom wiedzy ogólnej, wolne tempo czytania, trudności w zakresie rozumienia struktury tekstu czy poszczególnych zdań oraz brak skutecznych strategii umożliwiających zrozumienie czytanego tekstu. Z tymi trudnościami łączą się zazwyczaj przyczyny wtórne, tj. brak motywacji do czytania i unikanie czytania, co powiększa jeszcze doznawane trudności.

Zagadnienie rozumienia czytanego tekstu przez osoby z uszkodzeniem słuchu wiąże się ściśle z ogólnymi nurtami badań w tej populacji. W latach siedemdziesiątych uznawano, że kluczem do opanowania zdolności czytania jest poznanie przez niesłyszące dziecko gramatyki danego języka (por. Musselman 2000; Wilbur 2000), jednak następne lata przyniosły doniesienia o istotnej roli dostępności informacji fonologicznych, przekazywanych m.in. poprzez fonogesty (Krakowiak 1995; Leybaert 2000). Zauważono także, że część dobrze czytających osób niesłyszących pomimo swojej głuchoty identyfikuje słowa na podstawie kodu fonologicznego (Schirmer, Bailey, Schirmer, Lockman 2004; Krakowiak 1995). Kolejne badania wskazywały, że warunkiem efektywnego czytania ze zrozumieniem jest przede wszystkim bogaty zasób słownictwa (Loeterman, Paul, Donahue 2002). Interesujące badania w tym zakresie prowadzili McEvoy i współpracownicy (1999), badając mentalny zasób słów w języku angielskim w grupie słyszących i niesłyszących studentów. W próbach eksperymentalnych, polegających na szybkim przywoływaniu skojarzeń z określonymi, powszechnie używanymi słowami, porównywali oni zasób słownictwa wykorzystywa-

nego w obydwu grupach. Wnioski pozwalają stwierdzić występowanie w obydwu grupach podobnej organizacji umysłowej zasobu posiadanych słów, jednak stwierdzono także występowanie mniejszego zasobu słów u studentów niesłyszących, szczególnie w przypadku słów o niskiej częstotliwości używania. Studenci niesłyszący wykazywali się podobną do słyszących znajomością słów oznaczających dźwiękowe aspekty rzeczywistości (tzw. *sound words*, jak *plusk, kanarek, dzwonek*), ale używali takich słów rzadziej w reakcji na bodźce językowe niezwiązane z dźwiękiem (por. też Domagała-Zyśk 2009d). Przyczyną problemów w czytaniu mogą być także trudności w szybkim przywoływaniu znaczenia słów (por. Marschark, Everhart 1999). Potwierdzają to obserwacje Wolk i Schildroth (1984), którzy stwierdzili, że w zadaniach sprawdzających rozumienie czytanego tekstu osoby niesłyszące mają tendencję do przywoływania w odpowiedzi słów kojarzących się z bodźcem, preferują raczej wykorzystywanie posiadanej wiedzy niż poszukiwanie nowych poprawnych rozwiązań. Dostępnych jest także szereg innych badań, potwierdzających trudności osób niesłyszących o opanowaniu umiejętności biegłego czytania (por. przegląd badań za: Marschark, Harris 1996; Luckner, Handley 2007): mają one problemy w dotarciu do znaczenia słów (Akamatsu, Fischer 1991; Fischler 1985; Hung, Tzeng, Warren 1981; Kyle 1980; Moores, Sweet 1990), posiadają mniejszy zasób słownictwa i pracują wolniej w zadaniach wymagających dotarcia do znaczenia danego słowa (Marschark 1993b; Paul 1998a, 1998b), mają trudności w zakresie kategoryzowania słów i ich pojęciowej organizacji (Tweeney, Hoemann, Andrews 1975; Strassman, Kretschmer, Bilsky 1987, za: McEvoy i in. 1999; por. też Marschark i Everhart 1999), mają trudności w zakresie zapamiętania i zrozumienia związków, w jakich słowa pozostają między sobą, czyli integracji przeczytanego materiału (Marschark i in. 1993b; Richardson, Macleod-Galinger, McKee, Long 2000; por. też Domagała-Zyśk 2010e). Wykazują także słabszą od słyszących trwałość skojarzeń między słowami i wyrażeniami do nich podobnymi (Mc Evoy i in. 1999), stosują niedojrzałe strategie, które utrudniają im rozumienie tekstów, np. starają się za wszelką cenę zrozumieć słowa, a nie główny przekaz tekstu, nie umieją dokonać streszczenia tekstu lub też wykazać w nim niespójności, co uniemożliwia im zrozumienie głównej myśli tekstu (Kelly, Albertini, Shannon 2001).

Poziom rozumienia tekstów przez osoby z wadą słuchu badali w Polsce w ostatnich latach Cieszyńska (2000), Białas (2007), Korendo (2009) i Maciejewska (2012).

W Krakowie badania nad skutecznymi strategiami wspierania rozwoju umiejętności czytania u dzieci niesłyszących prowadzone są przez

zespół pod kierunkiem Cieszyńskiej (2000, 2011a), która opracowała symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki wczesnego czytania. Jej podstawę stanowią najnowsze wyniki badań neuropsychologicznych, które wskazują, że czytanie może być czynnikiem modyfikującym mózgową organizację funkcji językowych oraz wpływać na kształtowanie się struktur spoidła wielkiego, którego rozwój związany jest z ogólnym rozwojem funkcji poznawczych (2011a, 18-19). Jest to metoda mająca ugruntowane podstawy naukowe i wykorzystująca w procesie uczenia się czytania naturalne etapy nabywania systemu językowego (powtarzanie, rozumienie, nazywanie). Jest metodą, dzięki której wiele dzieci z prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu opanowało system językowy w stopniu umożliwiającym im edukację i aktywny udział w życiu rodziny i szerszego środowiska. Celem badan Białasa (2007) było ustalenie poziomu rozumienia metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez cztery ośmioosobowe grupy uczniów klas VI, nauczanych z wykorzystaniem różnych metod kształcenia językowego (metoda oralna, system językowo-migowy, metoda komunikacji totalnej oraz fonogesty). W przeprowadzonych przez tego autora testach językowych grupa uczniów posługująca się fonogestami uzyskała najwyższe wyniki, wykazując się rozumieniem 82,16% materiału językowego w testach. Grupy uczniów posługujących się innymi metodami komunikacji uzyskały wyniki niższe: 61,04% w przypadku komunikacji totalnej, 56,80% – systemu językowo-migowego oraz 55,91% – metody oralnej. Autor konkluduje, iż wyniki uczniów posługujących się fonogestami, zbliżone do wyników uczniów słyszących (wynoszących 95,89%), można uznać za normatywne dla nauczania uczniów z uszkodzeniami słuchu. Korendo (2009) sprawdzała poziom rozumienia tekstów podręcznikowych wśród gimnazjalistów. Teksty przeznaczone do nauczania historii były dla większości uczniów niezrozumiałe i nie byli oni w stanie skorzystać z nich jako źródła wiedzy. W klasach I poprawność rozwiązania zadań sprawdzających rozumienie tekstu wynosiła 80,95%, natomiast w klasach II – 53,33%. Większość uczniów nie rozumie znaczenia wyrazów zastosowanych w badanych tekstach (np. *gród, patriota, karczować*). Maciejewska (2012) sprawdzała poziom zrozumienia zagadek przez niesłyszących i słabosłyszących studentów jednej z uczelni w Polsce. Trudności językowe studentów (nierozpoznanie sensu pytania, nadawanie rangi tylko jednej wybranej cesze tekstu, niewłaściwe rozumienie wyrazów o podobnej formie graficznej i/lub morfologii), zdaniem badaczki, wynikały przede wszystkim z ograniczonej umiejętności łączenia znaczenia i for-

my językowej słów. Prowadzi to do trudności w samodzielnym korzystaniu z informacji naukowej i zaburzeń w komunikacji międzyosobowej.

Podsumowując omówione zagadnienia, należy stwierdzić, że część zarówno wcześniejszych, jak i współczesnych badań potwierdza, iż osoby z wadą słuchu kończące obowiązkową edukację często jeszcze czytają na poziomie klasy czwartej (Karchmer, Mitchell 2003; Schirmer, McGough 2005; por. także badania hiszpańskie Monreal, Hernandez 2005). Jednocześnie zastosowanie nowych metod wychowania językowego (Cieszyńska 2000; Białas 2007) pokazuje, że poziom czytania dzieci z wadą słuchu nie musi być niższy niż poziom ich słyszących rówieśników. Te wyniki stanowią ważne przesłanie, wskazujące na możliwości nauczania osób z wadą słuchu także czytania w innych językach niż ich język narodowy.

Jednocześnie niski poziom czytania części uczniów z wadą słuchu budzi zrozumiały niepokój, ale wywołuje także konkretne działania, które w USA zapisane zostały w takich aktach prawnych, jak IDEA (*Individuals with Disabilities Educational Act*, 2004) i NCLB (*No Child Left Behind*, 2001). W obydwu tych dokumentach zapisano konieczność poprawy wyników w zakresie nauczania pisania i czytania dla dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej. Trwają także badania nad najbardziej skutecznymi strategiami nauczania rozumienia czytanego tekstu (Luckner, Handley 2007). W zależności od tematu podjętych badań za takie skuteczne strategie uważane są: koncentracja na morfologii danego słowa (Gaustad 2000), stosowanie fonogestów (Leybaert 1998) czy też podkreślanie wiodącej roli języka migowego w nabyciu umiejętności czytania w języku ojczystym (Singleton, Supalla, Lichtfield, Schley 1999; Padden, Hanson 2000). W badaniach różnych autorów analizowanych w artykule Luckner i Handley (2007) wskazuje się na fakt, że w nauce czytania ze zrozumieniem skuteczne są te techniki, które czynią czytane teksty bardziej zindywidualizowanymi, w czym pomagają np. ćwiczenia poprzedzające czytanie, których celem jest aktywizowanie wiedzy ogólnej ucznia, stosowanie ciekawych i dostosowanych do odbiorcy tekstów.

Podsumowując wysiłki ostatnich dziesięcioleci w zakresie zapewnienia niesłyszącym uczniom możliwości opanowania czytania w języku ojczystym, Marschark (2003c) pisze, że żadnego z tych rozwiązań nie można uznawać za jedyne i najlepsze rozwiązanie (*the solution*), a jedynie za część rozwiązania, która powinna być stosowana z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów.

Opanowanie sprawności czytania w języku ojczystym jest kluczową kwestią dla nauczania i uczenia się języka obcego. Nie jest możliwe nabycie kolejnego języka, jeśli technika czytania i sprawność czytania ze zrozu-

mieniem nie są nabyte i utrwalone w języku prymarnym. Dla nauczyciela języka obcego kwestia znajomości trudności i możliwości uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie czytania jest zatem sprawą zasadniczą, umożliwia bowiem lepsze poznanie ucznia i podjęcie pracy nad rozumieniem tekstów w języku obcym na adekwatnym dla ucznia poziomie.

1.4.2. Kompetencje w zakresie poprawnego pisania i tworzenia wypowiedzi pisemnych

Podobnie jak w zakresie czytania, praktycznie nie istnieją badania, które określałyby kompetencje osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w językach obcych. Przygotowując się zatem do próby dokonania oceny sprawności posługiwania się językiem angielskim w piśmie przez osoby niesłyszące i słabosłyszące, które uczą się go jako obcego, warto sięgnąć do badań nad zakresem trudności w posługiwaniu się językiem angielskim przez osoby z wadą słuchu, dla których jest to język narodowy, oraz do badań mówiących o kompetencji pisania osiąganej przez osoby z wadą słuchu w ich językach narodowych.

Teksty tworzone przez osoby z wadami słuchu często swoją formą zdradzają trudności językowe doświadczane przez ich autorów, jednak dzięki postępowi w zakresie wiedzy psychologicznej i lingwistycznej współcześnie możemy inaczej na nie spojrzeć. Wcześniejsza tendencja oceniania głównie umiejętności językowych (*language skills*) ustąpiła bowiem miejsca nakazowi oceniania zdolności językowych (*language abilities*), a także interakcjom między nimi (Marschark 2003c). W pracach pisemnych osób niesłyszących oceniana więc jest przede wszystkim zawartość treściowa, a nie forma gramatyczna; może ona być zaburzona, jednak nie uniemożliwia to ocenienia, jak dalece prawidłowa pozostaje struktura prowadzonego przez ucznia dyskursu i w jakim stopniu odniósł on sukces w zakresie realizacji komunikacyjnej funkcji języka. Słabe umiejętności w zakresie formalnego aspektu tworzenia tekstów nie są jednoznaczne z niskimi predyspozycjami poznawczymi (Marschark 2003c). W praktyce edukacyjnej oznacza to konieczność innego podejścia do edukacji i oceniania uczniów z wadą słuchu, w którym podstawową formą pomocy jest zindywidualizowane nauczanie, dostosowane do możliwości i potrzeb ucznia, a nie obniżania wymagań wobec niego.

Pierwsze badania prowadzone w obrębie tej problematyki przez Coopera i Rosensteina (1966, za: Berent 1996) oraz Myklebursta (1964, za: Berent 1996) w grupie niesłyszących uczniów w wieku 11-17 lat pokazały, że używali oni więcej niż uczniowie słyszący rzeczowników, a mniej cza-

sowników, później niż uczniowie słyszący zaczynali używać zaimków, zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie, rzadko używali przymiotników i przysłówków oraz spójników. W latach siedemdziesiątych w USA przeprowadzono pierwsze szeroko zakrojone badania nad sprawnością pisania wśród osób niesłyszących, z wykorzystaniem *Test of Syntactic Ability* (TSA, Quigsley, Steinkamp, Power, Jones 1978). Przebadano wtedy 450 uczniów z uszkodzeniami słuchu w wieku 8-18 lat, porównując ich wyniki z tymi osiągniętymi przez dzieci i młodzież słyszącą. Osiągane przez uczniów niesłyszących wyniki poprawiały się wraz z ich wiekiem, jednak analizy porównawcze wykazały występowanie wielu rodzajów specyficznych trudności, szczególnie w zakresie opanowania systemu rzeczowników i czasowników oraz zaimków, określania prawidłowych form czasownika w czasach typu *perfect* i w stronie biernej, używania słów funkcyjnych typu *auxiliary verbs*. Badani mylili także zakres użycia czasowników *to be* i *to have*. Wyjątkowo dużo trudności sprawiało im używanie struktur zdań dopełnieniowych bezokolicznikowych (*infinitive complements*) i imiesłowowych (*gerund complements*): w wieku 18 lat tylko 65% uczniów potrafiło poprawnie budować tego typu zdania. Kolejne trudności dotyczyły budowania zdań pytających, zdań złożonych współrzędnie oraz zdań względnych (*relative clauses*), które – w zależności od typu zdania – umiało poprawnie budować 49-56% uczniów w wieku 18 lat (wszystkie wyniki Quigley, Smith, Wilbur 1974, za: Berent 1996).

Kolejne badania prowadzili wśród niesłyszących Wilbur, Goodhart i Montandon (1983). Badali oni wśród niesłyszących dzieci i młodzieży w wieku 7-23 lat znajomość złożonych struktur syntaktycznych, niebadanych we wcześniej prowadzonych studiach przy użyciu STA. Wyniki pokazały, że najtrudniejsze dla osób niesłyszących były zdania z użyciem przymiotników w stopniu wyższym (tylko 58% badanych stosowało je poprawnie), trudne były też zdania z zaimkiem zwrotnym *each other,* zdania z czasownikami modalnymi (*might, could*), zdania z wyrażeniami określającymi ilość (*all, every*), zdania z zaimkami typu *something*, zdania z wyrażeniami przyimkowymi (*for Mary, to Peter*), zdania warunkowe oraz pytania szczegółowe, tzw. *wh-questions* (77%). Badacze zauważyli także, że wewnątrz każdej z badanych 9 struktur istnieją formy łatwiejsze i trudniejsze do opracowania przez osoby niesłyszące, np. zaimek *some* jest łatwiejszy niż zaimek *any* i te różnice powinny być uwzględniane w materiale do nauczania języka przygotowywanym dla uczniów niesłyszących.

Badania nad poziomem pisania prezentowanym przez niesłyszących prowadził także Paul (2001). Ich wyniki wskazują, że 17-letni niesłyszący absolwenci szkół średnich budowali zdania o strukturze podobnej do

zdań słyszących dzieci 8-10-letnich. W ich pisemnych wypowiedziach było mniej zdań złożonych, język był bardziej stereotypowy, zawierał więcej rzeczowników, czasowników i określników, mniej zaś przysłówków, operatorów i spójników. Badani popełniali więcej błędów w zakresie poprawności strukturalnej zdania, a ich wypowiedzi były mniej interesujące i mniej spójne niż wypowiedzi osób słyszących.

Umiejętności w zakresie pisania prezentowane przez uczniów i studentów z uszkodzeniami słuchu badali także Musselann i Szanto (1998), Antia, Reed i Kreimeyer (2005) oraz Channon i Sayers (2007). Musselann i Szanto (1998) przeanalizowali teksty przygotowane przez 69 niesłyszących osób w wieku 15-20 lat, wykorzystując *Test of Written Language* (TOWL-2), natomiast Antia, Reed i Kreimeyer (2005) przeprowadzili badania poziomu sprawności pisania wśród 110 uczniów z uszkodzeniami słuchu z klas III-XII (9-18 lat), uczących się w szkołach ogólnodostępnych. W badaniach wykorzystano standardowy test sprawdzający poziom pisania w ogólnej populacji uczniów – *Test of Written Language* (TOWL-3; Hammill, Larsen 1996). Spośród badanych grup około 50% uczniów z uszkodzeniami słuchu osiągnęło wyniki średnie i powyżej średniej. Stosunkowo dobre wyniki uczniowie osiągali w podskalach oceniających konstrukcję wypowiedzi oraz interpunkcję i poprawność zapisu literowego słów (*spelling*), natomiast trudności sprawiała im przede wszystkim składnia i sprawność leksykalna. Poziom sprawności pisania był zależny od stopnia uszkodzenia słuchu, jednak nie był zależny od preferowanego sposobu komunikacji. Antia, Reed i Kreimeyer (2005) podkreślają także, że w ich badaniach dane demograficzne wyjaśniały tylko 18% wyników, natomiast pozostałe 72% jest prawdopodobnie zależne od innych czynników, m.in. od cech osobowościowych ucznia oraz stosowanych strategii nauczania i uczenia się. Z badań wynika też, że jakość przygotowanego tekstu zależna jest także od rodzaju zadania. Uczniowie przygotowywali lepsze teksty w odpowiedzi na mniej formalne i bardziej osobiście ich interesujące polecenia. Lepsze też wyniki osiągali, pisząc list, niż wypełniając inne, bardzie sformalizowane polecenia testu (por. Musselman, Szanto 1998). Channon i Sayers (2007) przeanalizowały w swoich badaniach 135 esejów w języku angielskim przygotowanych przez studentów Uniwersytetu Gallaudeta, oceniając jakość ich prac pisemnych w porównaniu do prac napisanych przez osoby słyszące w standardowym języku angielskim. Wyniki analiz wskazują, że studenci z uszkodzonym słuchem osiągnęli ogólny wyniki 58% poprawności wypowiedzi pisemnych (100% oznacza tekst napisany w bezbłędnym języku angielskim): popełniali więcej błędów w zakresie używania funktorów niż słów treściowych (*content*

words). W przypadku słów funkcyjnych często popełniali błąd ich nadużywania, natomiast w przypadku słów treściowych popełniali błędy zarówno nadużywania, jak i pomijania oraz zamiany na inne. Studenci mieli także trudności w zakresie interpunkcji; unikali stawiania kropek i przecinków, poprawność w tym zakresie wynosiła 68%. Bardzo niskie wyniki osiągnięto w zakresie używania określników; poprawność w porównaniu do grupy kontrolnej osiągnięto tylko w 47%, a błędy pojawiały się zarówno w kategoriach braku, jak i nadużywania. W zakresie używania przedimków zaobserwowano także małą poprawność – tylko 39%, przy czym przedimek określony był nadużywany, przedimek nieokreślony zaś nie pojawiał się w miejscach, gdzie powinien być zastosowany. W zakresie użycia zaimków wskazujących zaobserwowano poprawność w wymiarze 38%, a błędy dotyczyły głównie braku ich zastosowania. Kwantyfikatory używane były poprawnie w 57% przypadków, przy czym więcej błędów studenci popełniali, używając kwantyfikatorów oznaczających wielkości małe (*least, less, little, any*) niż duże (*more, much, most*). Używanie zaimków osobowych było czynnością łatwiejszą; studenci osiągnęli w tym zakresie poprawność rzędu 58%, a w odniesieniu do zaimków w pierwszej osobie liczby pojedynczej – 79% poprawności. Spójniki były używane poprawnie tylko w 50% przypadków, słowa funkcyjne w zdaniach zależnych i niezależnych – odpowiednio 52% i 36% , natomiast czasowniki modalne i operatory – w odpowiednio 50% i 48% , przedimki zaś były używane poprawnie w 50% przypadków. Wyjaśniając te wyniki, autorki zauważają, że słowa funkcyjne są zazwyczaj krótkie, nieakcentowane i wieloznaczne, zatem trudniej jest je zauważyć i rozpoznać słuchowo lub poprzez odczytywanie z ust i to sprawia, iż są rzadziej prawidłowo używane.

Szczegółowej analizy uwarunkowań oraz efektów pisania wśród osób z wadą słuchu podjął się Berent (1996). Na podstawie badań nad akwizycją języka angielskiego przez osoby niesłyszące stwierdza on, że struktura budowanych przez nich zdań jest zazwyczaj prosta, przyjmuje najczęściej formę SVO (podmiot-orzeczenie-dopełnienie) lub NVN (rzeczownik-czasownik-rzeczownik). Uczniowie niesłyszący mają trudności z tworzeniem zdań pytających, które w języku angielskim budowane są najczęściej poprzez inwersję. Duże trudności pojawiają się także w zakresie używania form fleksyjnych, co oznacza zaburzone tworzenie form czasownikowych w czasach dokonanych i ciągłych oraz w czasie przeszłym, trudności w używaniu form czasowników modalnych, operatora *do* oraz form czasowników *be* i *have,* które posiadają zróżnicowane formy fleksyjne. Metaanaliza badań nad akwizycją języka dokonana przez Berenta (1996) prowadzi do wniosku, że osoby niesłyszące mają także trudności z popraw-

nym używaniem kwantyfikatorów, zaimków nieokreślonych i wyrażeń przymiotnikowych, zwłaszcza kiedy zawierają one przymiotniki w stopniu wyższym lub najwyższym. Najpóźniej w rozwoju języka pojawiają się wyrażenia przysłówkowe, które mogą przyjmować w zdaniach różne pozycje (na początku zdania, po podmiocie, przed czasownikiem, na końcu zdania) i ta niejednoznaczność powoduje utrudnienia w ich akwizycji.

W zakresie budowania fraz rzeczownikowych Berent zaobserwował (1996), że uczniowie niesłyszący używają podstawowych wyrażeń rzeczownikowych (rzeczownik-przyimek), jednak nie stosują struktur bardziej złożonych, nie używają określników, przedimków i zaimków. Szybciej przyswajane są te przyimki, które są w swojej formie przyimkami „tematycznymi" (np. *behind* – *za*) niż przyimkami funkcjonalnymi (np. *for*). Berent stwierdził także, iż kiedy uczniowie niesłyszący zaczynają używać przedimków, mają tendencję do nadużywania ich (stosując się do reguły, że rzeczownikowi powinien towarzyszyć przedimek) oraz popełniania licznych błędów w zakresie wyboru odpowiedniego przedimka (*a, an, the, zero article*). Tendencja ta, w połączeniu z nieprawidłowym stosowaniem zaimków powoduje, że teksty osób niesłyszących wydają się mało naturalne. Berent konkluduje zatem, że należy w przypadku akwizycji języka przez osoby niesłyszące oddzielać dwa zjawiska: świadomość istnienia pewnej kategorii językowej oraz kompetencję w zakresie używania obiektów tej kategorii w wypowiedziach językowych.

Berent (1996) badał także strukturę wyrażeń złożonych budowanych przez osoby niesłyszące w języku angielskim. O ile wyrażenia przyimkowe mogą być w swojej strukturze zarówno funkcjonalne, jak i tematyczne, o tyle spójniki mają charakter wyłącznie funkcjonalny. Powoduje to, że spójniki, a co się z tym łączy, wyrażenia złożone, pojawiają się w języku osób niesłyszących stosunkowo późno, proces zaś nabywania umiejętności budowania zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie charakteryzuje się stosunkowo małą dynamiką (Berent 1996).

Opisane trudności sprawiają, że nie wszyscy niesłyszący absolwenci szkół średnich w USA są w stanie osiągnąć w standaryzowanych testach językowych wyniki pozwalające im na podjęcie edukacji w szkolnictwie wyższym, o czym informują badania Bochner i Walter (2008) oraz Schley i Albertini (2005). Autorzy ci analizują różne narzędzia oceniające poziom rozwoju językowego i sugerują, by ich wyniki były brane pod uwagę w doradztwie edukacyjnym i zawodowym dla uczniów niesłyszących, ponieważ sprawność posługiwania się językiem w dużym stopniu determinuje sukces edukacyjny oraz możliwości podjęcia samodzielniej pracy. Podstawowymi ograniczeniami osób z wadą słuchu w zakresie przyswa-

jania języka angielskiego jako języka etnicznego jest poprawne rozpoznawanie i tworzenie wyrażeń zawierających dopełnienie, formy fleksyjne i określniki. Stopień trudności w zakresie przyswajania określonej kategorii językowej jest w większym stopniu zależny od złożoności wewnętrznej danej struktury niż od czynników zewnętrznych, np. częstotliwości występowania danej struktury w języku mówionym.

Badania nad umiejętnością posługiwania się pisemną formą języka prymarnego przez osoby niesłyszące prowadzone są także w innych krajach. Fabbretti, Volterra i Pontecorvo (1998) prowadziły badania w zakresie języka włoskiego, badając niesłyszących Włochów w wieku 21-42 lat, charakteryzujących się głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu. Porównywały one te teksty z tekstami przygotowanymi przez inne grupy: 1) osób słyszących mających niesłyszących rodziców oraz 2) osób słyszących o niskich wynikach nauczania – z trudnościami w pisaniu. Wyniki ich badań wskazują, że osoby niesłyszące używają włoskiego języka pisanego w specyficzny sposób, odmienny od osób słyszących, i popełniają istotnie więcej błędów językowych. Największą trudność dla badanych stanowiła morfologia, która w języku włoskim jest szczególnie rozbudowana: pojawiały się błędy związane z opuszczaniem cząstek morfologicznych, używaniem form błędnych, dodawaniem form nieprawidłowych. Błędom tym towarzyszyły także substytucje leksykalne, natomiast stosunkowo mało błędów pojawiało się w zakresie interpunkcji. Wyjaśniając trudności osób niesłyszących, badaczki wskazują, że przyczyną trudności osób prelingwalnie niesłyszących nie jest używanie języka migowego ani też brak doświadczeń związanych z pisaniem, lecz głuchota sama w sobie, której efektem jest brak dostępu do mówionej formy języka.

Badania nad sprawnością pisania osób z uszkodzonym narządem słuchu prowadzili w Polsce m.in. Krakowiak (1995), Rakowska (2000), Białas (2007), Korendo (2009) i Kołodziejczyk (2011).

Rakowska, referując wynik kilkuletnich badań prowadzonych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla uczniów z wadą słuchu wśród dzieci 9-11-letnich (Rakowska 1994, 124-128), konkluduje, że system językowy dzieci niesłyszących rozwija się wolniej. Znaczenie wyrazów sytuowane jest głównie w obrębie zjawisk realnych, mylony jest rodzaj gramatyczny rzeczowników, z grupy przymiotników przyswajane są głównie te o charakterze zmysłowym, pierwsze przysłówki dotyczą miejsca, czasu i sposobu realizacji czynności, użycie zaimków jest mało zrozumiałe, z wyjątkiem zaimka *ja*, który z kolei jest nadużywany. Trudności dotyczą także używania przyimków, z których najlepiej znane są *na* i *do*, pozostałe zaś są używane bardzo rzadko. Repertuar spójników i partykuł jest bar-

dziej ograniczony niż w przypadku dzieci słyszących. U uczniów niesłyszących zaobserwowano także opóźniony rozwój fleksji, wyrażający się w nieumiejętności stosowania kategorii przypadka i liczby w odniesieniu do rzeczowników oraz rzadkim używaniu różnych form zaimków. Stosunkowo szybko natomiast uczniowie używają form odmiennych czasownika, najpierw w 2., a potem w 1. osobie liczby pojedynczej, ale mają trudności w zakresie budowania form liczby mnogiej. Zdaniem autorki badani uczniowie nie rozumieją kategorii strony (czynnej i biernej) czasownika. Rozwój składni, zależny od poziomu rozwoju fleksji i zasobu słownictwa, pozostaje u uczniów niesłyszących opóźniony.

W badaniach Białasa (2007) brały udział cztery ośmioosobowe grupy uczniów niesłyszących rehabilitowanych różnymi metodami komunikacyjnymi. Ich zadaniem było napisanie swobodnej wypowiedzi pisemnej pt. *Wiosenny dzień*. Oceniając strukturę wypowiedzi, autor zauważa, że prace przygotowane przez uczniów rehabilitowanych za pomocą metody fonogestów były najbardziej dojrzałe strukturalnie i językowo, jednak nawet one różniły się znacząco *in minus* od prac uczniów słyszących. Uczniowie zastosowali przede wszystkim zdania pojedyncze lub współrzędnie złożone, prawidłowo stosując zaproponowane do użycia metafory i porównania. Prace uczniów rehabilitowanych metodą komunikacji totalnej, oralną oraz z wykorzystaniem systemu językowo-migowego w analizach Białasa zostały sklasyfikowane jako niedojrzałe strukturalnie i językowo. Większość z nich nie spełniała postulowanego wymogu opowiadania. Prace były bardzo krótkie (2-3 zdania), uczniowie zastosowali w nich proste środki językowe i nie włączyli w tok opowiadań zaproponowanych porównań, wyrażeń frazeologicznych i metafor.

Badania Korendo (2009) dotyczyły poziomu kompetencji językowej 37 gimnazjalistów z Ośrodka dla Dzieci Niesłyszących. Posługujący się na co dzień językiem migowym uczniowie tej placówki prezentowali liczne trudności w zakresie używania języka polskiego w piśmie: nierozumienie i niestosowanie procesu akomodacji (dostosowań fleksyjnych wyrazów), leksykalne wyrażanie informacji, które można wyczytać z formy gramatycznej wyrazów, np. powtarzanie zaimków osobowych przy używaniu czasownika z końcówką fleksyjną wskazującą na podmiot zdania. Badane osoby miały także trudności w stosowaniu zaimków, przyimków, wyrażeń przyimkowych, dobierania właściwej formy czasowników i zaimków, stosowania spójników. Jak zauważa autorka, niektóre z trudności przypominały te obserwowane w przypadku afazji czy dysleksji, a należały do nich: pomijanie znaków diakrytycznych, elizje i anaptyksy liter, metatezy liter i sylab, substytucje, odmiana przez analogię i neologizmy (2009, 192).

Autorka zauważa także, że w tekstach tworzonych przez niesłyszących brak jest spójności kohezyjnej i koherentnej.

Kołodziejczyk prowadziła swoje badania wśród studentów z wadą słuchu (2011), analizując teksty przygotowane przez nich w języku polskim. Badaczka stwierdziła stosunkowo wysoki poziom ich kompetencji językowej. Badani, przygotowując opowiadanie, używali najczęściej zdań współrzędnie złożonych (33%) i pojedynczych rozwiniętych (32%), ale też podrzędnych (22%). Studenci używali na ogół poprawnie form fleksyjnych, trudności jednak sprawiały im takie formy, jak zaimek zwrotny, dostosowanie formy czasownika (tryby, czasu, osoby) oraz używanie rzadko spotykanych form fleksyjnych. Kołodziejczyk zauważa także, że w wypowiedziach badanych przez nią studentów zdania pojedyncze proste i struktury niezdaniowe stanowiły 11,52% wypowiedzi, natomiast w grupie badanych przez nią dzieci takich struktur było aż 75,58%. Świadczy to o dużych możliwościach uczenia się języka osób z wadą słuchu, których kompetencje znacząco zwiększają się wraz z wiekiem. W wypowiedziach pisemnych studentów autorka zauważa także liczne trudności, przejawiajace się szczególnie w zakresie użycia zaimka zwrotnego, dostosowania czasu, trybu i osoby czasownika, tworzeniu rzadziej używanych form fleksyjnych lub konstrukcji słowotwórczych.

Podsumowując, w badaniach prowadzonych na gruncie języka polskiego, angielskiego i włoskiego wszyscy autorzy stwierdzają, że osoby z wadą słuchu doświadczają specyficznych trudności w zakresie pisania w języku narodowym. Budują zazwyczaj krótsze i mniej skomplikowane składniowo zdania, mają problemy w zakresie stosowania poprawnego słownictwa, dużą trudność sprawiają im zwłaszcza zadania podrzędne, względne i zaimkowe. Można powiedzieć, że ich trudności dotyczą wszystkich warstw języka: leksykalnej, morfologicznej, syntaktycznej i pragmatycznej, jednak największą trudność stanowi morfologia, ponieważ używane w języku cząstki morfologiczne są zazwyczaj krótkie, nieakcentowane i z tego względu trudne do uchwycenia w czasie odczytywania mowy z ust. Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania trudniejszych form syntaktycznych (Berent 1988, 1996; Cieszyńska 2000; Kołodziejczyk 2011) są możliwe do pokonania. Poznają oni struktury gramatyczne w takiej samej kolejności jak uczniowie słyszący, potrzebują jednak więcej czasu, żeby poprawić swoje umiejętności w zakresie poprawnego stosowania trudniejszych struktur gramatycznych.

Wyniki zaprezentowanych badań mają istotne znaczenie dla nauczycieli języka obcego, zwłaszcza języka angielskiego, ponieważ wyznaczają standardy możliwe do osiągnięcia przez osoby z wadą słuchu, a jedno-

cześnie wskazują na trudności i ograniczenia, jakie w procesie ich osiągania mogą się pojawić. Wiedza taka stanowi podstawę tworzenia modelu nauczania sprawności pisania osób z uszkodzeniami słuchu w języku obcym, zwłaszcza w języku angielskim.

1.4.3. Nabywanie i produkcja mowy

Jeszcze do niedawna zakładano, że wada słuchu oznacza automatycznie niemożność mówienia. Coraz doskonalsze urządzenia techniczne, a także zmiany w zakresie rehabilitacji mowy i wychowania słuchowego osób z wadą słuchu sprawiają jednak, że współcześnie ogromna większość osób niesłyszących i słabosłyszących posługuje się mową. Osoby niesłyszące poznają język (zarówno prymarny, jak i obcy) zupełnie inaczej niż ich słyszący rówieśnicy. Nie jest to proces spontanicznego nabywania języka (*acquiring*), lecz żmudne zadanie powolnego docierania do znaczenia słów i wyrażeń, które nie są przez uczących się rozpoznawane w trakcie konwersacji czy słuchania, lecz jedynie poprzez pismo lub nieliczne sytuacje rozmowy, w czasie których staje się możliwe odczytanie mowy z ust interlokutora. Dlatego poziom posługiwania się mową jest u wielu osób z wadą słuchu niższy niż u ich słyszących rówieśników. Jakość wymowy zależy od wielu czynników biologicznych i społecznych. Należą do nich: stopień uszkodzenia słuchu, ogólna inteligencja osoby, czas podjęcia rehabilitacji mowy, zakres doświadczeń czytelniczych, a także ogólne cechy charakterystyczne środowiska edukacyjnego i domowego (Krakowiak 1995; Cieszyńska 2000; Blamey 2003).

Przedmiotem badań empirycznych prezentowanych w dalszej części niniejszej pracy jest nauczanie i uczenie się języka angielskiego jako obcego osób z wadą słuchu, także w zakresie produkowania mowy obcojęzycznej. W literaturze przedmiotu praktycznie brak jest badań opisujących poziom sprawności mówienia osób z uszkodzeniami słuchu w językach innych niż ich język narodowy. Mówią o tym jedynie pojedyncze doniesienia lektorów języków obcych, którzy referując stosowaną przez siebie metodykę nauczania, wspominają, że nauczani przez nich studenci niesłyszący, używający mowy w komunikacji w języku narodowym, chcą także uczyć się mówić w językach obcych (por. Ochse 2001, 2008, 2013; Harań 2002, 2005; Nabiałek 2013), jednak nie piszą o zakresie i jakości ich wymowy.

Wobec braku badań analizujących wymowę w zakresie języka angielskiego osób niesłyszących uczących się go jako języka obcego, przedstawiona zostanie charakterystyka wymowy w języku angielskim osób

z wadą słuchu, dla których język angielski jest ich językiem narodowym, uzupełniona o przegląd polskich badań nad mową osób z wadą słuchu. Świadomość możliwości i ograniczeń osób z wadą słuchu ułatwi analizę ich osiągnięć w zakresie mówienia w języku angielskim jako obcym.

Pierwsze badania nad mową osób z uszkodzeniami słuchu prowadzone były w USA w latach trzydziestych XX wieku (za: Blamey 2003) i wskazują one na duże trudności osób niesłyszących w zakresie percepcji i produkcji mowy, jednak brak jest w nich informacji o dokładnych danych demograficznych badanych osób niesłyszących. W późniejszym okresie badania nad mową niesłyszących prowadził Goda (1964, za: Berent 1996). Badał on uczniów niesłyszących w wieku 12-18 lat, analizując częstotliwość pojawiania się w ich wypowiedziach określonych części mowy. Zauważył, że 75% wypowiedzi uczniów niesłyszących (w porównaniu do 60% wypowiedzi uczniów słyszących) składa się z rzeczowników i czasowników. Tylko 17% wypowiedzi uczniów niesłyszących (w porównaniu do 27% wypowiedzi uczniów słyszących) zawierało słowa funkcyjne, służące do tworzenia wypowiedzi złożonych. Uczniowie słyszący używali 26 takich słów, podczas gdy uczniowie niesłyszący tylko 3 (*and, because, while*). Także w badaniach Brannona (1968) niesłyszący uczniowie w wieku 8-18 lat używali mniej przysłówków, zaimków, przyimków, słów funkcyjnych i liczebników, nie używali zaimka nieokreślonego *someone*, natomiast używali częściej niż uczniowie słyszący rzeczowników i przedimków, a poziom zrozumiałości ich mowy wahał się w granicach 2-63% i średnio wynosił 20-25%.

Tye-Murray (1991) opisuje, że podstawową cechą mowy osób niesłyszących w języku angielskim jest centralizacja wymowy segmentów wokalicznych, wyrażająca się w obniżonej artykulacji samogłosek wysokich, podwyższonej artykulacji samogłosek niskich, uprzednieniu samogłosek tylnych oraz przesunięciu do tyłu artykulacji samogłosek przednich, co prowadzi do ich upodobnienia). Innymi cechami charakterystycznymi są także, według Levitt i Stromberg (1983): zastępowanie samogłosek napiętych nienapiętymi, zastępowanie samogłoski, którą dziecko zamierza wymówić, samogłoską inną, najbliżej z nią sąsiadującą w czworoboku samogłoskowym, lub znajdującą się w przeciwnym miejscu, zastępowanie samogłosek neutralnym *schwa* /ə/, wymawianie dyftongów (dwugłosek) jako jednego elementu głosowego, elizje i deformacje. W zakresie wymowy samogłosek stwierdzono, że osoby niesłyszące przejawiają tendencję do zastępowania spółgłosek trących spółgłoskami zwarto-wybuchowymi, spółgłosek zwarto-wybuchowych /k/ i /g/ trącą spółgłoską /x/, spółgłosek nosowych spółgłoskami ustnymi zwarto-wybuchowymi, spółgłoski

wibrującej /r/ aproksymantem /w/. Innymi cechami charakterystycznymi w zakresie wymowy spółgłosek są trudności w realizacji sybilantów, szczególnie głoski trącej /ʒ/, zaburzenia w zakresie realizowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, zmiany miejsca artykulacji, elizje spółgłosek, nierealizowanie jednego segmentu afrykat /tʃ/ i /dʒ/: szumu lub zwarcia oraz słaba plozja (Levitt, Stromberg 1983).

Mowa osób niesłyszących nosi także pewne cechy wspólne w zakresie cech suprasegmentalnych. Należą do nich (Maniecka-Aleksandrowicz, Szkiełkowska 1998, 59-60; por. też Szkiełkowska 2005): zaburzenia intonacji, natężenia, iloczasu oraz jakości głosu, matowość, bezdźwięczność i falowanie głosu, skrócony czas fonacji, zawężony zakres głosu i podwyższone wartości natężenia głosu. Demenko, Pruszewicz i Wyka (1989) dodają do tych cech jeszcze niestabilność głosu, natomiast Sieńkowska i Gubrynowicz (2002) zaobserwowały zawężony zakres zmian częstotliwości podstawowej, manifestujący się monotonnością głosu, rozpoczynaniem każdej frazy artykulacyjnej w sposób charakterystyczny dla spółgłosek zwarto-wybuchowych, skandowanie pojedynczych wyrazów.

Badania nad poziomem sprawności mówienia osób niesłyszących prowadzone są także w Norwegii. Kvam i Bredal (2000), referując prowadzone przez Kvam w latach siedemdziesiątych badania, podają, że jedynie 36,4% z badanych wówczas młodych niesłyszących osób mówiło w sposób możliwy do zrozumienia przez ich otoczenie, mimo iż nauczanie poprawnej wymowy stanowiło istotną cześć programu nauczania w szkołach dla niesłyszących w tym okresie. Mając świadomość dużych zmian w zakresie edukacji osób niesłyszących (wprowadzenie języka migowego jako języka instrukcji w szkołach, brak nacisku na ćwiczenia artykulacyjne w grupie dzieci zdeklarowanych jako „głuche kulturowo", brak konieczności noszenia przez dzieci aparatów słuchowych, jeśli nie życzą sobie tego ze względu na deklaracje przynależności do Kultury Głuchych), Bredal postanowił powtórzyć badania w latach dziewięćdziesiątych. Ich wyniki wskazują, iż poziom poprawności wymowy osób z uszkodzeniami słuchu w szkołach specjalnych nie zmienił się znacząco: jako zrozumiałe zostało ocenionych 39,3% wypowiedzi uczniów niesłyszących. Podobne wyniki osiągnięto w badaniach w Wielkiej Brytanii, w których tylko 40% wypowiedzi niesłyszących uczniów zostało ocenionych jako zrozumiałe (Hyde, Power 1996).

Problematyce kształtowania się mowy u niesłyszących na gruncie polskim poświęcono kilka obszernych prac badawczych (Rakowska 1994; Emiluta-Rozya 1994; Grabias 1994; Kurkowski 1996; Cieszyńska 2000; Ło-

bacz 2002; Krakowiak 1995, 2003a, 2003b; Krakowiak, Leszka 2000; Trochymiuk 2008; Kołodziejczyk 2006, 2011).

Rakowska prowadziła swoje badania w formie studium przypadku (2000). Obserwowała ona niesłyszących uczniów przedszkoli oraz klas V i VIII specjalnej szkoły podstawowej. Badając najmłodsze dzieci, Rakowska (2000) zauważyła, że porozumiewanie się dzieci niesłyszących w grupie przedszkolnej opiera się głównie na działaniu i znakach pozawerbalnych, a język mówiony nie ma w tych procesach prawie żadnego znaczenia (s. 79). W komunikacji dzieci starszych, obserwowanej przez badaczkę w rodzinie, zaobserwowano znaczne upraszczanie wypowiedzi dorosłych kierowanych do dziecka, a także ubóstwo słownictwa, którym posługiwało się badanie dziecko (słownictwo ograniczone do rzeczowników, prawie całkowity brak przymiotników, przysłówków, czasowników, liczebników, partykuł, przyimków, zaimków i spójników. W kontaktach słyszących nauczycieli z niesłyszącą uczennicą badaczka zaobserwowała dużą liczbę żądań sterujących zachowaniem językowym uczennicy, częste formułowanie poleceń w formie zdań pojedynczych (symplifikacja zachowań językowych). Badana uczennica prezentowała zaś zachowania językowe ubogie, występowały głównie rzeczowniki i czasowniki w formie zdań pojedynczych, wypowiedzi były pozbawione ekspresji i spontaniczności.

Badania Cieszyńskiej (2001) potwierdzają fakt, że rozwój mowy dziecka z wadą słuchu jest opóźniony w stosunku do słyszących rówieśników, jednak przebiega w analogiczny, stadialny sposób, umożliwiając opanowanie mowy i języka w stopniu umożliwiającym edukację w szkole ogólnodostępnej. Warunkiem sukcesu jest jednak wczesne rozpoznanie trudności dziecka i podjęcie terapii. Krakowiak (1995) także dostrzega istotne trudności dzieci w zakresie opanowania języka i mowy, jednak wyniki jej badań potwierdzają tezę o możliwości rozwinięcia się pełnego systemu językowego nawet u dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami, co więcej, w rozwoju tym można zaobserwować nie tylko bierne podążanie za terapeutą, ale liczne przejawy kreatywności językowej w zakresie słowotwórstwa i składni. Warunkiem osiągnięcia takich postępów jest, zdaniem autorki, stosowanie w komunikacji z dzieckiem zasad poprawnej komunikacji ustnej popartej metodą fonogestów. Mogą być one znaczącą formą wsparcia rozwoju języka i mowy osób z wadą słuchu (Krakowiak 1995; Krakowiak, Leszka 2001). Jak stwierdzono w badaniach empirycznych, pomagają one w znaczący sposób w odczytywaniu mowy z ust, poprawiają możliwości wykorzystania resztek słuchowych, zwiększają aktywność językową osób niesłyszących i pomagają im w poznaniu

i poprawnym stosowaniu w wypowiedziach gramatyki języka polskiego (Krakowiak 1995). W badaniach prowadzonych przez Krakowiak i Leszkę (2001) stwierdzono, że sprawność odczytywania mowy z ust dzieci posługujących się fonogestami była istotnie większa niż dzieci rehabilitowanych metodą oralną lub z wykorzystaniem języka migowego.

Kompleksowe badania nad mową dzieci, młodzieży i dorosłych niesłyszących prowadziła Kołodziejczyk (2009, 2011). Zauważa ona, że dzieci niesłyszące dłużej niż ich słyszący rówieśnicy pozostają na etapie holofrazy. W początkowych etapach rozwoju mowy wykorzystują formy charakteryzujące się największą frekwencją, takie jak mianownik, rzadziej natomiast używają innych form, np. biernika czy dopełniacza. Kołodziejczyk zauważyła także takie zjawiska, jak kostnienie form wyrażeń przyimkowych, rozszerzanie lub zawężanie znaczenia wyrazów, występowanie konstrukcji będących kalkami z języka migowego. Autorka zauważa także, że pewne cechy mowy typowe dla wczesnych okresów rozwoju w przypadku osób niesłyszących trwać mogą nawet kilka lat i proces rozwoju mowy jest nieukończony także w dorosłości. Kołodziejczyk (2011) badała także szczegółowo strategie stosowane przez osoby niesłyszące w celu nawiązania i podtrzymania konwersacji z osobami słyszącymi. Dzieli je na 10 grup: 1) uniki, wyróżniając w nich milczenie, odmowę odpowiedzi, prośbę, urwanie wypowiedzi, odpowiedź na inny temat, markowanie mówienia oraz mówienie ciche, niewyraźne; 2) echolalie: powtórzenia mechaniczne, edukacyjne, fatyczne i unikowe; 3) przełączanie kodów, oznaczające sytuacje, w których osoba niesłysząca zamiast mówić, kontynuuje komunikację w języku migowym, wykorzystując daktylografię, gesty naturalne, fonogesty lub grafikę; 4) zastąpienie formą łatwiejszą w ramach jednego kodu (użycie holofrazy, wyliczenie, użycie hiperonimów, użycie formy podstawowej wyrazu, parafrazy, onomatopeje, elipsy, użycie innych części mowy lub słów-kluczy); 5) redundancja (dublowanie kodów i form, kontaminacje, reduplikacje, zmiana, poszukiwanie właściwej formy, pozostawienie składników zbędnych na podstawie kontekstu, gromadzenie składników bliskoznacznych i pokrewnych); 6) zapożyczenia i klaki z języka migowego w zakresie składni, fleksji i leksemów; 7) analogia językowa w ramach tego samego języka (użycie formy najczęstszej frekwencyjnie, wyrównanie form, użycie formy najlepiej poznanej przez dziecko, stworzenie neologizmu, stworzenie neosemantyzmu, próba użycia właściwej formy zależnej; 8) analogia logiczna; 9) wybór konstrukcji „na chybił trafił"; 10) emocjonalne nawiązanie i podtrzymanie kontaktu (wokalizacje o funkcji fatycznej, pytania potwierdzające zrozumienie intencji). Liczba zaobserwowanych strategii i ich różnorodność pokazuje,

że osoby z wadą słuchu są aktywnymi użytkownikami języka i wkładają wiele wysiłku intelektualnego i językowego w nawiązanie i podtrzymanie komunikacji ustnej z odbiorcą.

Określając poziom opanowania mowy przez osoby z uszkodzeniami słuchu, możemy korzystać z dwóch rodzajów pomiarów: oceniając poprawność artykulacji poszczególnych fonemów (dodatkowe badania mogą mierzyć także takie cechy, jak jakość i wysokość głosu, szybkość mówienia, intonację) lub też oceniając stopień zrozumienia mowy osoby niesłyszącej przez jej otoczenie, tzw. *intelligibility*. Przegląd badań zagadnienia zrozumienia mowy osób niesłyszących przez osoby z ich otoczenia zawarty jest w pracy Domagały-Zyśk i Podlewskiej (2012e). Analiza prowadzonych w ostatnich latach w tym zakresie badań pozwala stwierdzić, że wzrasta poziom zrozumiałości mowy osób niesłyszących. Osberger, Robbins, Todd i Riley (1994, za: Blamey 2003) podają, że poziom zrozumiałości mowy kształconych w ich ośrodku dzieci korzystających z implantu ślimakowego wynosi 48%, w badaniach zaś Blamey i współpracowników (2001) przeciętna osiągana przez dzieci wartość w testach badających fonologię i morfologię języka to 55% poziomu rozwoju języka dzieci słyszących. W tych samych badaniach Blamey i współpracownicy (2001) podają, że dzieci niesłyszące osiągają w zakresie zasobu słownictwa poziom 40-60% zasobu słownictwa dzieci słyszących, chociaż niektóre badania prowadzone wśród dzieci niesłyszących korzystających z implantu ślimakowego pozwalają stwierdzić, że stopień rozwoju mowy dzieci wcześnie zaimplantowanych mieści się na poziomie rozwoju mowy ich słyszących rówieśników (Svirsky 2000; Svirsky i in. 2000). W badaniach potwierdzono (por. Blamey 2003), iż dzieci z uszkodzeniami słuchu poznają mowę później niż ich słyszący rówieśnicy, jednak z zachowaniem tych samych prawideł rozwoju: fonemy poznawane są w tej samej kolejności.

Badanie problemu zrozumiałości mowy dzieci niesłyszących podjęła w Polsce Łobacz, wykorzystując możliwości sztucznych sieci neuronowych (Łobacz 2002; Łobacz i in. 2003). Przeciętna poprawność klasyfikacji dla badanych 37 uczniów klas III-VIII wyniosła 70%. Najlepiej rozpoznawana była samogłoska *u*, najsłabiej zaś – *o*. W teście zrozumiałości wyrazowej badane dzieci osiągnęły wyniki od 2,4% do 50,6%, a na tak niski wynik złożyły się różne zjawiska fonetyczne: uproszczenia i elizje sylab lub głosek, wstawienia sylab lub głosek oraz substytucje, występujące w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Jak piszą autorzy opracowania, badana grupa była zbyt mała i w procesie rehabilitacji mowy dzieci zauważono wiele zjawisk niekorzystnych (późna diagnoza, późna aparatownia, brak systematycznej terapii mowy), jednak pokazują one możliwe trudności

osób z wadą słuchu w opanowaniu mowy dźwiękowej. Wymowę dzieci niesłyszących posługujących się fonogestami badała Trochymiuk (2008). Uzyskane przez nią wyniki potwierdzają skuteczność metody fonogestów w kształtowaniu wyrazistości mowy osób z uszkodzeniami słuchu. Badaczka zauważa jednak występowanie zaburzeń płynności mowy oraz asynchroniczną i dwusegmentalną realizację miękkości.

Jak wskazują omówione badania, mowa osób z wadą słuchu różni się najczęściej w sposób znaczący od mowy osób słyszących, co związane jest przede wszystkim z wrodzonymi zaburzeniami narządu artykulacyjnego i fonacyjnego. Wspieranie rozwoju mowy dziecka powinno rozpocząć się już we wczesnym dzieciństwie, także dzięki możliwościom, jakie stwarza muzyka. Wiele osób z wadą słuchu lubi słuchać muzyki, co nie tylko sprawia im przyjemność, ale także poprawia sprawność wymowy (Sieńkowska 2010). W badaniach zaobserwowano także dobre efekty nauczania dzieci głuchych poprawnej intonacji (Sieńkowska, Gubrynowicz, Gałkowski 2000), co jest także efektem stosowania metody fonogestów (Krakowiak, Leszka 2000; Domagała-Zyśk 2009). Skutecznie prowadzona terapia logopedyczna może zminimalizować wiele z opisanych wcześniej trudności, a odpowiedni poziom poprawności wymowy w języku narodowym jest podstawą podejmowania prób mówienia w językach obcych.

Podsumowanie

Przegląd polskich i zagranicznych badań dotyczących zdolności poznawczych i kompetencji językowej oraz komunikacyjnej osób z wadą słuchu pokazał szerokie spektrum doświadczanych trudności, ale i obszarów optymizmu pedagogicznego w pracy z tą grupą osób.

Badania potwierdzają przede wszystkich ogromne zróżnicowanie grupy osób z wadą słuchu, co w sposób oczywisty wymaga z kolei indywidualizacji podejmowanych oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych. Relatywnie nieduża wielkość badanych populacji nie pozwala na nadmierną generalizację wyników badań, które powinny być analizowane zawsze w kontekście danych osobowych badanej grupy. Daje się też zauważyć, że szczególnie niewiele badań dotyczy dorosłych osób niesłyszących i słabosłyszących, a także osób z wadą słuchu nieposługujących się językiem migowym, których kompetencje zapewne są inne od tych prezentowanych przez osoby migające, ale z pewnością także odmienne od kompetencji osób słyszących.

Szczególnie istotne znaczenie ma odkrycie stadialności rozwoju procesów językowych u dzieci z wadą słuchu (Cieszyńska 2001), ponieważ zjawisko to wskazuje na podobieństwo rozwoju językowego dzieci z wadą słuchu do rozwoju dzieci słyszących. Kluczem do pokonania obserwowanych trudności jest więc takie dopasowanie metod terapii logopedycznej i pedagogicznej, aby pomóc dziecku w przechodzeniu na kolejne szczeble rozwojowe.

Krakowiak (1998, 72-76) wskazuje na kilka warunków, których spełnienie gwarantuje osobom z wadą słuchu nabycie kompetencji językowej i komunikacyjnej. Przede wszystkim otoczenie dziecka powinno posługiwać się pełnym i otwartym językiem, tak aby dziecko miało dostarczoną odpowiednią liczbę „danych językowych do samodzielnego opracowania" (1998, 72), co umożliwi mu poznanie systemu języka i poznanie go. Dziecko powinno także mieć zapewniony fizyczny pełny dostęp do znaków językowych. W zależności od jego potrzeb mogą to być sygnały tylko wzrokowe, tylko słuchowe lub też słuchowe i wzrokowe jednocześnie. Badaczka zwraca także uwagę, że komunikacja powinna odbywać się w codziennych, konkretnych sytuacjach, ponieważ wtedy dziecko poznaje nie tylko treść i funkcje słów, ale zasady ich użycia. Dodaje także, że dziecko z wadą słuchu powinno być traktowane podmiotowo – jako partner komunikacji, samodzielnie uczestniczący w poznawaniu języka. Zastosowanie tych zasad z pewnością pozwala osobom niesłyszącym i słabosłyszącym na pokazanie pełni swoich możliwości i znaczące postępy w zakresie rozwoju zdolności poznawczych, a przede wszystkim w zakresie rozwoju języka – zarówno narodowego, jak i każdego następnego.

Rozdział drugi

Student z wadą słuchu w uczelni wyższej

Jeśli szkoły wyższe nie potrafią uczynić swojego środowiska dostępnym dla studentów niesłyszących, nie mogą oczekiwać, że inni to zrobią.

Foster, Walter 1992, s. 24

Jednym z ważnych wymiarów współczesnej edukacji akademickiej w Polsce jest dostosowanie metod i form pracy dydaktycznej i badawczej do specyficznych potrzeb studentów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i dysfunkcjami (Czerepaniak-Walczak 2013). Przestrzeń szkół wyższych nie tylko została przed tą grupą studentów otwarta, ale coraz bardziej staje się im przyjazna.

Obecność studentów niesłyszących i słabosłyszących na uczelniach wyższych jest efektem zmian w zakresie społecznego postrzegania problemu niepełnosprawności. Do lat siedemdziesiątych XX wieku szeroko rozpowszechnionym modelem niepełnosprawności był model medyczny (za: Rieser 2008; Domagała-Zyśk, Kornas-Biela, Sidor 2006). Niepełnosprawność postrzegana była w nim jako deficyt, brak, ułomność, głównym zaś sposobem zaradzenia problemom z nią związanym była rehabilitacja, głównie jednak mająca charakter medyczny. Ogólnoświatowe zmiany społeczne lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych spowodowały pojawienie się nowego spojrzenia na osobę niepełnosprawną, nazwanego modelem społecznym lub edukacyjnym. W tym ujęciu niepełnosprawność nie jest postrzegana jako problem osoby nią dotkniętej, ale raczej jako problem społeczny, w konsekwencji zaś to zadaniem społeczeństwa jest podjąć działania włączające osoby z różnymi problemami w edukację i życie społeczne. Przykładami działań podejmowanych w Polsce są np. ustawa o systemie oświaty (7.09.1991 i późniejsze zmiany), otwierająca szkoły ogólnodostępne dla uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej

osób niepełnosprawnych (27.08.1997), stwarzająca możliwości zatrudniania osób z niepełnosprawnością w różnych formach pracy chronionej, ale także na otwartym rynku pracy. Ważnym dokumentem jest także rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z 17.11.2010 roku, regulujące kwestię pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W efekcie tych przemian osoby z różnymi niepełnosprawnościami częściej niż w przeszłości z sukcesami kończą szkoły średnie i podejmują studia wyższe. Uczelnie także w coraz większym stopniu są przygotowane na przyjęcie studentów z niepełnosprawnościami, chociaż nadal pozostaje wiele do zrobienia: z badań prowadzonych w ramach przygotowania raportu *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych* wiemy, że już w roku 2007 w połowie spośród badanych 427 uczelni wyższych w Polsce funkcjonowały różne formy wsparcia studentów z niepełnosprawnością, natomiast w 1/3 z nich działał Rzecznik Studentów Niepełnosprawnych, ew. Biuro Studentów Niepełnosprawnych.

Problem dostępności uczelni wyższych poruszany jest coraz częściej w artykułach i opracowaniach pedagogicznych (Kosakowski 1996; Domagała-Zyśk 2001a, 2010c,d, 2012d,e; Harań 2002; Rzedzicka 2002; Ochonczenko, Miłkowska 2005; Ochonczenko 2006; Jagoszewska 2005; Plutecka 2006; Byra, Parchomiuk 2010; Krakowiak 2003c; Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011; Kutek-Sładek, Godawa, Ryszka 2012; Szczupał 2012). Opisują one, często na podstawie studiów przypadku czy też przykładów nielicznych osób z niepełnosprawnością studiujących na danej uczelni, podstawowe problemy studentów z niepełnosprawnością i sposoby radzenia sobie z nimi. Przegląd literatury w tym zakresie przygotowała Parchomiuk (2012), która pisze, że główne problemy studentów niepełnosprawnych związane są z: 1) codziennym funkcjonowaniem w roli studenta i pokonywaniem barier – architektonicznych, urbanistycznych, komunikacyjnych i informacyjnych; 2) pozyskiwaniem, rozumieniem, opanowaniem i wykorzystaniem wiedzy; 3) barierami psychospołecznymi (uprzedzenia, stereotypy, stygmatyzacja, etykietowanie); 4) problemami ekonomicznymi (koszty studiowania osoby z niepełnosprawnością są znacząco wyższe i nie zawsze kompensowane przez specjalne stypendia czy dodatki finansowe).

Wspomniane publikacje mają jednak poważne ograniczenia, mianowicie studenci z niepełnosprawnością traktowani są w nich zazwyczaj jako grupa homogeniczna, bez odróżniania specyficznych potrzeb osób z określonymi niepełnosprawnościami, zatem ich analiza nie pozwala na opis

strategii specyficznych dla studentów z wadą słuchu. Jedynie niektóre z publikacji odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia studiowania osób z wadami słuchu (Korzon, Sikorska 1999; Korzon 2011; Domagała-Zyśk 2001a, 2010c,d, 2012d,e; Harań 2002; Jagoszewska 2005; Krakowiak 2003c; Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011).

Istnieje zatem pilna konieczność głębszej analizy uwarunkowań procesu studiowania osób niesłyszących i słabosłyszących. Może to zostać dokonane zarówno poprzez korzystanie z dorobku uczelni innych krajów, gdzie osoby niesłyszące i słabosłyszące studiują już od wielu lat, jak też poprzez opis coraz bardziej licznych przykładów osób z wadą słuchu (a nie ogólnie – osób z niepełnosprawnością), które z sukcesem studiowały i zakończyły studia wyższe w Polsce. Pomocna może też być analiza badań nad uwarunkowaniami procesu uczenia się dzieci i młodzieży niesłyszących i słabosłyszących w szkołach podstawowych i średnich, ponieważ niektóre z prawidłowości dotyczą także populacji osób dorosłych. Na podstawie literatury przedmiotu w zakresie tych trzech wspomnianych obszarów w rozdziale drugim przedstawiony zostanie stan wiedzy nad fenomenem studiowania osób z wadą słuchu.

2.1. Integracja i inkluzja w nauczaniu i egzaminowaniu studentów niesłyszących i słabosłyszących

Wbrew zasygnalizowanym wcześniej tendencjom integracyjnym i inkluzyjnym studenci z wadami słuchu napotykają wciąż liczne bariery w trakcie podejmowania studiów wyższych. Idea integracji zakładała, iż sprawne społeczeństwo podejmie działania, dzięki którym „zaprosi" niepełnosprawną mniejszość do współuczestnictwa w edukacji, pracy i życiu społecznym. Takie podejście nazywane jest podejściem warunkowym (*contingent approach;* Adams, Brown 2006, 187), prezentującym medyczny model percepcji niepełnosprawności, w którym osoba z niepełnoprawnością (np. niesłysząca czy słabosłysząca) postrzegana jest jako osoba z deficytem, posiadająca jakieś „braki", które muszą być wyrównane poprzez stworzenie specjalnych warunków jej edukacji, pracy i funkcjonowania społecznego. Inkluzja jest kolejnym, bardziej zaawansowanym krokiem w tym kierunku. Jest to nurt, zakładający, że społeczeństwo z natury rzeczy jest różnorodne i w związku z tym w obszarze edukacji, pracy i życia społecznego powinno się stwarzać różnorakie – często alternatywne do tradycyjnych – formy działania, tak aby każda z osób, w tym także osoba z niepełnosprawnością, mogła

odnaleźć formę odpowiadającą jej preferencjom (Adams, Brown 2006, 187). W przypadku edukacji uniwersyteckiej ideałem byłoby zaplanowanie i stworzenie tzw. włączających programów studiów (*inclusive curricula*), które oferowałyby wszystkim studentom szeroki wachlarz form studiowania i zaliczania w ramach tego samego kierunku studiów. Taka praktyka sprawiłaby, iż studenci niepełnosprawni nie czuliby się „specjalni" i wyróżniani w procesie edukacji (Adams, Brown 2006, 187), co z pewnością pomogłoby też w budowaniu bardziej zwyczajnych relacji rówieśniczych, a w konsekwencji społeczeństwa włączającego, akceptującego każdego ze swoich członków, niezależnie od stopnia jego sprawności.

Idee te wyraża w praktyce nurt *Universal Design*. Narodził się on w USA w latach trzydziestych ubiegłego wieku i odnosił się przede wszystkim do działań, mających na celu projektowanie przestrzeni publicznej i wyposażenia wnętrz w taki sposób, aby były one przyjazne dla wszystkich, także dla osób niepełnosprawnych czy starszych. Pod koniec XX wieku zaczęto ten termin odnosić także do edukacji (*universal design for learning, universal instructional design*; Karshmer 2013). W Europie działania nad przygotowaniem takich warunków studiowania podjęte zostały na szeroką skalę na Uniwersytecie Masaryka w Brnie w formie programu *Universal Learning Design*. Celem projektu jest takie przystosowanie uczelni, aby każdy student mógł korzystać z pełnej oferty edukacyjnej, dostosowanej technicznie do jego możliwości. Studiowanie ułatwić ma np. książka hybrydowa – książka w formie elektronicznej, której *outline* może być zmieniany w zależności od potrzeb studenta, np. druk może zostać dowolnie powiększony, zmianie może ulec typ i kolor czcionki i tła, książka może zostać także odsłuchana lub „przeczytana" poprzez tłumaczenie na Czeski Język Migowy (Hladik, Gura 2012). Podobne prace trwają od kilkunastu lat na Uniwersytecie Keplera w Linzu, który realizuje program *Computers Helping People with Special Needs*, w ramach którego opracowywane są rozmaite programy komputerowe, umożliwiające studiowanie osobom z niepełnosprawnością (Miesenberger i in. 2012).

Współcześnie pojawiają się jednak także opinie, że nie jest możliwe dostosowanie każdego uniwersytetu do potrzeb wszystkich osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Proponowane jest zatem, aby uniwersytety specjalizowały się w zakresie udzielania wsparcia danej grupie osób i tworzyły tzw. *centres of excellence*. Jest to działanie zwiększające efektywność i oszczędzające koszty, jednak zdaniem niektórych badaczy (np. Hurst 2007) w niesprawiedliwy sposób ograniczające prawa osób niepełnosprawnych do swobodnego wyboru uczelni i ścieżki edukacyjnej.

Oprócz omówionych rozwiązań organizacyjnych prowadzone są także badania nad specyfiką psychologicznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, w tym osób z wadą słuchu w roli studenta. Przykładem takich badań są te prowadzone przez Richardson i współpracowników (2010). Badali oni funkcjonowanie studentów słyszących oraz niesłyszących studiujących w integracji lub na kierunkach studiów prowadzonych wyłącznie dla studentów z wadą słuchu w Rochester Institute of Technology. Sądzą oni, iż wyniki dotychczasowych badań prowadzonych w grupach studentów niesłyszących pozwalają stwierdzić, iż dysponują oni mniejszym zasobem wiedzy wstępnej niż ich słyszący koledzy i koleżanki, w mniejszym stopniu niż osoby słyszące nabywają wiedzę w czasie zajęć, korzystanie zaś z tłumaczeń w języku migowym nie przyczynia się do lepszego funkcjonowania studenta na zajęciach niż korzystanie przez niego z instrukcji pisemnych (Marschark, Wauters 2008). W tym kontekście Lang (2002) postrzega zagadnienie pełnego uczestnictwa studenta niesłyszącego w zajęciach jako najważniejsze wyzwanie stojące przez edukacją uniwersytecką. Powołuje się na wyniki badań nad stylem uczenia się, które wskazują, iż jedynie aktywny styl uczenia się stanowi gwarancję efektywnej edukacji. Niestety, w przypadku studentów niesłyszących czy słabosłyszących znacznie łatwiejszym zadaniem wydaje się zapewnienie wcześniej omówionych usług niż takie przygotowanie zajęć, aby student mógł poczuć się pełnoprawnym uczestnikiem wykładu czy ćwiczeń, wymagałoby to bowiem wolniejszego tempa prezentowania materiału, przeorganizowania przestrzeni klasy, tak aby osoba niesłysząca mogła patrzeć na usta rozmówców, oraz dbałości o to, by osoba niesłysząca wiedziała, kto w danym momencie zabiera głos. W przypadku konieczności używania języka migowego lepsze efekty daje sytuacja, w której wykładowca jednocześnie jest tłumaczem i nie jest potrzebne pośrednictwo dodatkowej osoby (tłumacza); w takiej sytuacji, zdaniem Saur i współpracowników (1987), studenci niesłyszący znacznie częściej wchodzili w interakcje z nauczycielem.

Znaczącym czynnikiem w procesie nabywania wiedzy przez studentów niesłyszących jest osoba nauczyciela. W badaniach Marscharka i Wauters (2008) stwierdzono, iż pomimo różnic w wiedzy wstępnej, mierzonej przed rozpoczęciem zajęć, ilość nabytych wiadomości była taka sama w grupie studentów słyszących i niesłyszących, jeśli nauczycielem był pedagog doświadczony w pracy z osobami z wadą słuchu, umiejący przekazać im wiedzę i znający sposoby motywowania studentów niesłyszących do wytężonej pracy. Richardson i współpracownicy (2010) stwierdzili także w swoich badaniach w grupie 128 studentów z kierunków prowadzo-

nych w NTID tylko dla osób niesłyszących i 89 studentami z RIT uczącymi się wspólnie ze studentami słyszącymi, że zarówno integracyjny, jak i segregacyjny system nauczania ma wady i zalety. Niesłyszący studenci uczący się w integracji podkreślali swoje zadowolenie z jakości nabywanej przez siebie wiedzy, a zwłaszcza umiejętności analitycznych, oraz z postawy nauczycieli, którzy wykazywali zainteresowanie ich postępami i dostosowywaniem form pracy i egzaminowania do ich potrzeb. Niesłyszący studenci, którzy wybrali studiowanie na kierunkach prowadzonych tylko dla osób niesłyszących, stwierdzali, iż wymagania stawiane przez wykładowców nie są dla nich zbyt wysokie, byli zadowoleni z możliwości wyboru zajęć fakultatywnych oraz jakości komunikacji z nauczycielami i możliwości brania udziału w dyskusjach toczących się na zajęciach. Obydwie grupy podkreślały znaczenie, jakie w procesie ich uczenia się odgrywa nauczyciel, który powinien być kompetentny i umiejący nawiązywać znaczący kontakt ze studentem. W efektywnym uczeniu się w istotny sposób pomaga posługiwanie się mową. W badaniach Stinsona i współpracowników (1996) przeprowadzonych wśród 50 niesłyszących studentów college'u ci z nich, którzy mogli posługiwać się mową, byli bardziej aktywni na zajęciach, przyswajali więcej materiału i częściej zabierali głos w dyskusjach. Postawa nauczyciela została określona jako najważniejszy czynnik efektywności edukacji także w badaniach Lang, McKee i Conner (1993). Studenci niesłyszący podkreślili, że istotnym czynnikiem jest posiadanie przez nauczyciela dużej wiedzy i umiejętności jej przekazania, używanie dużej liczby materiałów wizualnych, jasno sprecyzowane zasady uczestnictwa w zajęciach i wymagania egzaminacyjne, prowadzenie zajęć w odpowiednim tempie, pobudzanie studentów do rozwiązywania problemów oraz wyraźne wyszczególnianie najważniejszych informacji. Ważne dla studentów niesłyszących jest także poczucie, że wykładowca rozumie problem niesłyszenia, a w przypadku osób posługujących się językiem migowym, czy umie porozumiewać się w tym języku.

Dla powodzenia integracji i powodzenia edukacyjnego studentów niesłyszących duże znaczenie mają także postawy innych studentów (Stinson i in. 1996), którzy muszą również dostosować swoje zachowanie do potrzeb niesłyszącego uczestnika zajęć, np. mówić tylko pojedynczo, dbać o odpowiednie ułożenie ust podczas mówienia, o organizację przestrzenną klasy itp.

Ważne znaczenie może mieć zmiana formy egzekwowania wiedzy. Zamiast tradycyjnych egzaminów ustnych czy pisemnych mogą pojawiać się inne formy, takie jak: wywiady, prezentacje, portfolia pisemne lub wideoportfolia, plakaty, coaching, albumy adnotowane lub projekty prak-

tyczne, np. przygotowanie wystawy czy wydarzenia typu performance (Waterfield i in. 2006; Barnes i in. 2007). Co istotne, formy takie powinny być proponowane wszystkich studentom, a jednocześnie są one dla studentów niepełnosprawnych okazją do poczucia się naprawdę „włączonymi" w życie uniwersytetu, są praktycznym przykładem podejścia włączającego (*inclusive approach*). Przy przyjęciu tych różnorodnych form egzaminacyjnych nie ma potrzeby dostosowywania formatu egzaminu dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – on sam może (tak jak i jego sprawni koledzy i koleżanki) wybrać taką formę, która będzie w pełni odpowiadała jego możliwościom.

2.2. Zaangażowanie i postawy studentów niesłyszących i słabosłyszących wobec studiowania

W badaniach nad zagadnieniem osiągania sukcesu w edukacji zwraca się uwagę na fakt, iż oprócz czynników biologicznych (wewnętrznych predyspozycji ucznia, związanych głównie z posiadanym przez niego ilorazem inteligencji, stanem funkcjonowania narządów zmysłów oraz ogólnym stanem zdrowia; por. np. Domagała-Zyśk 2004) oraz czynników społecznych, takich jak kapitał społeczny ucznia i jego rodziny (por. np. Domagała-Zyśk 2010g), duże znaczenie ma też osobiste zaangażowanie studenta w proces studiowania. Przez to *zaangażowanie* rozumie się „jakość wysiłku, który student wkłada w czynności związane z uczeniem się, które służą osiąganiu celów edukacyjnych" (za: Hu, Kuh 2002, 555). Badacze są zgodni co do tego, że to właśnie zaangażowanie – zarówno w sam proces dydaktyczny, jak i w relacje społeczne w środowisku uniwersyteckim (z wykładowcami i innymi studentami) – są istotnymi czynnikami warunkującymi sukces edukacyjny. Pojęcie *zaangażowania* jest pojęciem wielowymiarowym, które pozostaje pod wpływem postrzegania nauczycieli, rówieśników i siebie samego jako studenta (por. Richardson, Long, Foster 2004). Zaangażowanie edukacyjne niesłyszącej młodzieży było badane przez Long, Stinson i Braeges (1991). Stwierdzili oni, iż zaangażowanie edukacyjne studentów niesłyszących jest pozytywnie skorelowane z poziomem ich kompetencji komunikacyjnej oraz postrzeganiem tej kompetencji przez ich nauczycieli. Także Foster, Long i Snell (1999) badali zaangażowanie edukacyjne niesłyszących studentów w Rochester Institute of Technology, porównując wyniki z tymi otrzymanymi w badaniach studentów słyszących. Analizy wyników wskazują na fakt, iż poziom zaangażowania studentów

słyszących i niesłyszących osiąga podobne wartości, co sugeruje, że głuchota nie jest w istotnym stopniu czynnikiem modyfikującym poziom zaangażowania edukacyjnego studentów uczelni wyższych. Foster, Long i Snell (1999) zauważają jednak, że badani przez nich niesłyszący studenci korzystali na uczelni z różnych form wsparcia, co z pewnością przyczyniło się do zwiększenia ich poczucia związku z uczelnią i większego zaangażowania w naukę. Wniosek ten potwierdzają także badania Kersting (1997). Ankietowani przez nią niesłyszący studenci pierwszego roku, którzy nie czuli się wspierani przez rówieśników, czuli się wyalienowani, samotni, a nawet dyskryminowani przez studentów słyszących, co sprawiało, że ich zaangażowanie edukacyjne kształtowało się na niskim poziomie. Podsumowując te badania, należy stwierdzić, że poziom zaangażowania nie jest bezpośrednio zależny od wady słuchu, jednak pozostaje pod wpływem czynników osobowościowych i środowiskowych, związanych z cechami otoczenia społecznego, w którym niesłyszący student przebywa.

Ważnym czynnikiem modyfikującym zakres osiąganych sukcesów akademickich jest postawa czy też podejście (*approach*) przyjmowane w stosunku do faktu studiowania. W badaniach psychologicznych tego zagadnienia najczęściej mówi się o podejściu powierzchniowym (*surface*) i głębokim (*deep*; por. Richardson i in. 2000). Pierwsze z nich charakteryzowane jest poprzez przyjęcie strategii uczenia się odtwórczego, drugie zaś zakłada prezentowanie przez studenta strategii skoncentrowanej na zrozumieniu znaczenia. Badania nad podejściem do studiowania wśród niesłyszących studentów (N=262) prowadził Richardson i współpracownicy (2000), stosując *Inwentarz Podejścia do Studiowania* (ASI, *Approaches to Studying Inventory*) i porównując wyniki z grupą kontrolną studentów słyszących. Osiągnięte wyniki wskazują, że badani studenci niesłyszący charakteryzowali się bardziej pozytywną postawą w stosunku do studiowania i swojej uczelni niż ich rówieśnicy, jednak doświadczali większych trudności: byli osobami o wyższym poziomie lęku i obawy przed niepowodzeniem, stosowali w uczeniu się raczej strategie reprodukcyjne i mieli trudności w zakresie generalizowania wiedzy. Podsumowując swoje badania, Richardson i współpracownicy (2004) stwierdzają, iż „nie istnieją dowody, iż studenci niesłyszący są mniej niż ich słyszący rówieśnicy zdolni do myślenia abstrakcyjnego i wykorzystywania strategii uczenia się zorientowanego na poznawanie znaczenie" (*meaning orientation*, 169), w związku z czym nie istnieją formalne przeszkody, które uniemożliwiałyby im podejmowanie studiów wyższych.

2.3. Formy wsparcia dla studentów niesłyszących i słabosłyszących

Stosowane na uczelniach wyższych metody i techniki nauczania są przeznaczone dla osób, które są w stanie patrzeć, słuchać i wykonywać różne czynności manualne (np. notowanie, wykonywanie doświadczenia w laboratorium) w tym samym czasie. Oznacza to, że są to metody nieadekwatne dla osób z uszkodzeniami słuchu, które aby zrozumieć kierowane do nich słowa, muszą się skupić na ustach rozmówcy lub na gestach tłumacza języka migowego. Jednocześnie pojawienie się osoby z uszkodzonym słuchem zmienia diametralnie sytuację na sali wykładowej. Staje się ona inna nie tylko dla samej osoby niesłyszącej, ale zmienia dynamikę uczenia się i nauczania także dla jej słyszących rówieśników i prowadzącego zajęcia wykładowcy (Harrington 2007)[1].

Do najszerzej stosowanych form wsparcia studentów niesłyszących i słabosłyszących należą: usługi translatorskie (język migowy, tłumaczenia ustne), usługi w zakresie przygotowywania notatek (tradycyjnych i elektronicznych), konsultacje językowe, transkrypcje materiałów wideo, wykorzystywanie różnych technicznych form wsparcia, pomoc w zakresie obsługi spraw formalnych, wsparcie w zakresie dostosowania egzaminów, uczenie strategii uczenia się (Williams, Quinn 2007). Formy te zostaną zaprezentowane w niniejszym rozdziale.

2.3.1. Preorientacja

Wspieranie edukacji uniwersyteckiej osób z uszkodzeniami słuchu ma miejsce jeszcze przed rozpoczęciem przez nich studiów, ponieważ to w różnych czynnikach okresu dzieciństwa i dorastania tkwią zalążki przyszłego sukcesu. Zwraca na to uwagę Lang (2002), który w związku z tym postuluje ściślejszą współpracę między uniwersytetami a szkołami podstawowymi i średnimi, w których uczą się dzieci niesłyszące.

Częstym powodem przerywania studiów jest wybranie kierunku, który potem okazuje się nie spełniać oczekiwań studenta i nie jest spójny z jego zainteresowaniami (por. Lang 2002). W celu zmniejszenia liczby takich sytuacji konieczne jest precyzyjne rozpoznanie zainteresowań i predyspozycji ucznia jeszcze na etapie szkoły średniej, aby wesprzeć go w wyborze właściwego kierunku studiów. Za jedną z form takiego wsparcia można

[1] Np. jeśli tłumacz chce przetłumaczyć każdą z wypowiedzi w czasie dyskusji w ramach seminarium, musi poprosić studentów, by nie mówili wszyscy jednocześnie, ale pojedynczo, a to zmienia styl uczestniczenia studentów w zajęciach, czyni zajęcia mniej spontanicznymi.

uznać szansę zdobycia wykształcenia, umożliwiającego rozpoczęcie edukacji uniwersyteckiej w brytyjskich instytucjach kształcenia ustawicznego (Further Education Institutions), gdzie osoby niesłyszące mogą pod kierunkiem nauczycieli – specjalistów w zakresie edukacji niesłyszących, często posługujących się językiem migowym – przygotować się i podejść do egzaminów, których nie udało im się zdać w szkole średniej. Niesłyszący uczniowie najczęściej potrzebują 4-5 dodatkowych lat nauki, aby przygotować się do studiowania (w porównaniu do dwóch lat, które zazwyczaj wystarczają osobom słyszącym; O'Neill, Jones 2007). Analiza losów absolwentów tych instytucji (O'Neill, Jones 2007) ukazuje, że czują się oni wspierani w zakresie podejmowania wysiłku uczenia się i studiowania, jednak nie wszyscy decydują się na podjęcie studiów wyższych. Podobną rolę pełnią w Danii szkoły typu *Efterskole*, w których w czasie dwóch lat uczniowie z dysfunkcjami i niepowodzeniem edukacyjnym mogą uzupełnić edukację i przygotować się do studiów wyższych (Petersen 2012). Służy temu także program *Headstart* realizowany w Wielkiej Brytanii (RNID 2003; Williams 2007; Brennan, Grimes, Thoutenhoofd 2005; www.rnid.org.uk/headstart, DP 3.11.2012). W ramach tego projektu opracowano model systemu wsparcia dla studentów niesłyszących w szkole wyższej. Zakłada się, że zanim studenci niesłyszący rozpoczną studia, uczelnia przeprowadzi szczegółową analizę swoich możliwości w zakresie udzielania wsparcia tej konkretnej osobie z daną niepełnosprawnością, po czym nastąpi etap wypracowania konkretnych form wsparcia. W programie *Headstart* wykorzystano stosowane w biznesie analizy typu SWOT i PESTEL, w których analizie podlegają mocne i słabe strony projektu, jego szanse i zagrożenia (SWOT – *strenghts, weaknesses, opportunities, threats*) oraz zewnętrzne czynniki, wpływające na powodzenie działań podejmowanych przez uczelnię: polityczne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe, technologiczne, środowiskowe i prawne (*political, economic, social, technological, environmental, legislative*). W ramach programu niesłyszącym uczniom oferuje się kilkudniowe wizyty w uczelniach, seminaria poświęcone ofertom różnych uniwersytetów oraz możliwość kontaktu uczniów z niesłyszącymi studentami w celu zdobycia bezpośrednich informacji na temat form wsparcia oraz sytuacji społecznej studentów niesłyszących w danej uczelni. Szczególną uwagę przykłada się także do dobrego przygotowania osób niesłyszących do podjęcia studiów wyższych. W tym celu wypracowano szczegółowe procedury współpracy między uczelniami a centrami edukacji ustawicznej (Further Education Colleges), aby usprawnić przejście osób niesłyszących z jednych instytucji do drugich.

Niektóre uniwersytety (np. Lancashire University w Wielkiej Brytanii) proponują niesłyszącym studentom rok wstępny (por. Quinn, Nunn

2007; Brennan, Grimes, Thoutenhoofd 2005), w czasie którego uzupełniają oni swoją wiedzę, zwłaszcza w zakresie języka narodowego i matematyki. Celem kursu jest także nabycie strategii potrzebnych w czasie studiowania, zapoznanie się z możliwymi formami wsparcia na uczelni i sposobem starania się o nie oraz doświadczenie wspólnego uczenia się w grupie studentów słyszących, co jest szczególnie potrzebne absolwentom klas dla uczniów niesłyszących.

2.3.2. Formy wsparcia w okresie studiów

W czasie studiów niesłyszącym studentom oferuje się trzy główne formy wsparcia: pomoc w zakresie przygotowywania notatek (*notetaking*), usługi translatorskie oraz indywidualne konsultacje, głównie językowe (O'Neill, Jones 2010).

2.3.2.1. *Przygotowywanie specjalistycznych notatek*

Początkowo forma ta nie była uważana za usługę profesjonalną, a do lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przyjmowała najczęściej formę udostępnienia studentowi niesłyszącemu kalki, dzięki której mógł poprosić słyszącego kolegę o używanie jej przy przygotowywaniu własnych notatek, a po zajęciach odebrać swoją kopię. W Wielkiej Brytanii w University of Derby pod koniec lat osiemdziesiątych podjęto jednak skuteczną próbę sprofesjonalizowania tej usługi (McCrea, Turner 2007), która w miarę upływu czasu stała się podstawową formą wsparcia studentów niesłyszących i słabosłyszących. W raporcie *Deaf and Hard of Hearing Students in Postsecondary Education* (Greene 1994) do korzystania z tej usługi przyznało się 75% badanych studentów niesłyszących w USA.

Współcześnie coraz większą popularnością cieszą się usługi elektronicznego przygotowywania notatek. Sprawność osoby przygotowującej taką notatkę powinna pozwalać jej na napisanie 90 znaków na minutę. Kiedy komputer osoby robiącej notatkę oraz studenta niesłyszącego są ze sobą połączone, przygotowywana notatka jest w czasie realnym wyświetlana na monitorze komputera studenta, może on więc bardziej aktywnie uczestniczyć w zajęciach, a także nanosić własne spostrzeżenia bezpośrednio na notatkę (McCrea, Turner 2007; Williams, Hodgson 2007). Aby usprawnić ten proces, na Uniwersytecie Masaryka w Brnie stworzono oprogramowanie o nazwie Polygraf (Damm, Ondra, Tužil 2013). Dzięki jego zastosowaniu możliwe jest odczytywanie notatki także na innych nośnikach, np. na telefonie komórkowym, urządzeniu typu

iPod czy iPhone. Po zakończeniu zajęć notatka może być zapisywana w formie pliku tekstowego i przekazywana studentowi, który może korzystać z niej natychmiast po wykładzie, bez konieczności czekania np. na przepisanie wykładu po nagraniu na dyktafon. W sytuacji przygotowywania notatki elektronicznej najczęściej zbędna staje się praca tłumacza języka migowego.

Notatka przygotowana dla studenta niesłyszącego nie oznacza w miarę wiernego zapisu tego, co słyszy osoba robiąca notatkę. Powinna ona być przygotowywana nie przez pryzmat doświadczeń i wiedzy autora notatki, ale z uwzględnieniem potrzeb osoby, dla której jest przygotowywana, musi zatem mieć charakter specjalistyczny. Oznacza to, że zapisywane są także różne sformułowania niezwiązane bezpośrednio z wykładem, informacje dodatkowe, skojarzenia, żarty (por. Krakowiak 2003c).

2.3.2.2. *Konsultacje*

Indywidualne konsultacje, czyli *tutoring*, udzielane przez nauczyciela, specjalistę w określonej dziedzinie, są częstą formą edukacji w krajach anglojęzycznych, a prowadzone nad tym zjawiskiem badania naukowe potwierdzają skuteczność w odniesieniu do grupy studentów niesłyszących. Analiza 65 badań porównawczych przeprowadzona przez Cohen, Kulik i Kulik (1982) wykazała 87% skuteczność tego typu zajęć. Studentom niesłyszącym potrzebne są także tego rodzaju konsultacje, np. obejmujące autoanalizę dostępu do informacji w czasie poprzedzającym spotkanie, dyskusje na tematy poruszane na zajęciach, pomoc w zakresie rozumienia czytanych tekstów oraz pomoc w wypracowaniu strategii uczenia się i prowadzenia pracy badawczej (O'Neill, Jones 2010). W raporcie *Deaf and Hard of Hearing Students in Postsecondary Education* (Greene 1994) do korzystania z tej usługi przyznało się 65% badanych studentów niesłyszących w USA.

Tutorem niesłyszącego studenta może być specjalista z danej dziedziny, surdopedagog lub inny student (tzw. *peer-tutoring*). Lang i współpracownicy (2004) podają, że studenci niesłyszący najczęściej korzystają z usług tutorów-specjalistów. Kluczowe znaczenie warunkujące częstotliwość korzystania z tej usługi ma zarówno wiedza przedmiotowa danej osoby, jak i jej umiejętności komunikowania się z osobą niesłyszącą. Głusi Amerykanie zwracają także baczną uwagę na fakt, czy tutor rozumie specyficzne problemy osób niesłyszących, zwłaszcza związane z komunikacją, takie jak: konieczność właściwego tempa przekazu informacji, stosowanie pomocy wizualnych, odpowiednie słownictwo używane podczas

zajęć, precyzja i klarowność tłumaczenia (por. Marschark, Lang, Albertini 2002). Z badań Langa i współpracowników (2004) dowiadujemy się, że studenci niesłyszący biorący udział w kursach uniwersyteckich typu *sub-baccalaureate* są osobami oczekującymi od tutora określenia zakresu materiału, który ma być nauczany, a także częstotliwości spotkań, wykazują się więc małą autonomią uczenia się, która jednak może być wzmacniana poprzez właściwie prowadzony tutoring, który ma znaczenie nie tylko poznawcze, ale także terapeutyczne: student uczy się przyjmowania bardziej dojrzałej postawy w stosunku do procesu studiowania, wzmacnia się jego motywacja, poczucie pewności siebie, a także poziom odpowiedzialności za własną edukację[2].

Na uniwersytetach brytyjskich duży nacisk położony jest na zasadę udzielania pomocy osobom niesłyszącym z wykorzystaniem języka migowego BSL, *British Sign Language* (ew. SSE, *Supported Sign English*), instytucje te są miejscem aktywnego działania osób niesłyszących na rzecz akceptacji ich odrębności kulturowej i promocji Kultury Głuchych (*Deaf Culture*).

2.3.2.3. *Tutoring językowy*

Wsparcie udzielane studentom niesłyszącym często przyjmuje formę konsultacji językowych w czasie pisania prac akademickich (esejów, sprawozdań z badań, prac zaliczeniowych), które są prowadzone przez przygotowanego do pracy z osobą niesłyszącą nauczyciela języka (*Language Support Tutor*). Turner (2007) wyjaśnia, że prace pisemne są dla studentów niesłyszących wyjątkowo trudnym elementem studiowania, często unikanym i nierozumianym przez osoby niesłyszące, a przez osoby sprawdzające oceniane nisko ze względu na ubóstwo językowe i brak poprawności. Często jednak, jak zauważają Marschark i współpracownicy (1997, 12), pod niepoprawną formą kryje się „efektywna zdolność do samoekspresji, kreatywność i kompetencja pojęciowa". Z tego też względu, zauważa Turner (2007), konsultacje językowe nie powinny sprowadzać się wyłącznie do korekty językowej prac pisemnych. W przypadku studentów, których pierwszym językiem jest język migowy, a także osób z głębszymi uszkodzeniami słuchu, które z trudnością komunikują się w języku narodowym, praca powinna polegać na ułatwieniu studentowi wyrażenia w języku narodowym tego, co ma na dany temat do powiedzenia. Praca

[2] Szerzej o metodzie tutoringu dla niesłyszących i słabosłyszących studentów zob. Domagała-Zyśk (2010d).

często przebiega w ten sposób, iż student przygotowuje szkic wypowiedzi pisemnej, następnie odbywa się dyskusja dotycząca problemu (często w języku migowym), negocjowanie znaczeń słów i wyrażeń, po czym wypowiedź pisemna jest uzupełniana; na końcu korygowane są ewentualne błędy językowe.

Opisany styl wsparcia językowego osób z uszkodzeniami słuchu wyrasta z trendów tzw. *New Literacy Studies*, dla których kluczowym pojęciem jest *literacy event*, wydarzenie posiadające określoną treść językową. Według Heath (1983, 53) poprzez *literacy event* należy rozumieć „każdą sytuację, w czasie której tekst jest integralny z naturą interakcji uczestników wydarzenia i procesu interpretacyjnego, który podejmują". W takim ujęciu uwaga czytelnika skupia się nie tylko na napisanym tekście, ale na kontekście, w jakim powstał i na procesie jego tworzenia. Pojęcie *literacy event* nawiązuje do nurtu społecznego konstruktywizmu (Paul 1998a, 260), który akcentuje, iż „tworzenie znaczenia jest procesem społecznym". W tym ujęciu prace pisemne osób niesłyszących przestają być oceniane jedynie pod kątem ich poprawności językowej, ale poszukuje się w nich myśli, znaczeń i sensu, które są w nich wyrażone. Czas konsultacji językowych nie jest jedynie czasem ewaluacji pracy, ale także uczenia się.

Należy zauważyć, że nauczyciel języka obcego uczniów niesłyszących i słabosłyszących nie tylko uczy, ale także udziela uczniowi wsparcia językowego (*Language Support Tutor)* nie tylko w języku obcym. Analizy językowe dokonywane na lekcjach służą zarówno przygotowaniu konkretnego ćwiczenia, jak i pełniejszemu rozwojowi językowemu.

2.3.2.4. *Tłumaczenia*

W czasie, kiedy pierwsze osoby niesłyszące podejmowały studia wyższe (w USA i Europie Zachodniej były to lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte ubiegłego stulecia), najbardziej rozpowszechnioną formą pomocy było zapewnienie obecności na zajęciach tłumacza języka migowego, najczęściej wolontariusza, którym mogła być osoba z rodziny studenta, nauczyciele niesłyszących lub duchowni. Dopiero w roku 1964 w USA prawnie zatwierdzono profesję tłumacza języka migowego, co stało się początkiem intensywnego rozwoju tej formy wsparcia (Sanderson, Siple, Lyons 1999), a także ewolucji rozumienia roli tłumacza dla studentów uczelni wyższych. W raporcie *Deaf and Hard of Hearing Students in Postsecondary Education* (Greene 1994) do korzystania z tej usługi przyznało się 67% badanych studentów niesłyszących w USA.

McIntire i Sanderson (1995) rozróżniają cztery podejścia do pracy tłumacza. Najbardziej tradycyjnym z nich jest przyjęcie postawy paternalistycznej i traktowanie swojej roli jako roli osoby rozwiązującej za swego podopiecznego wszystkie problemy (wyraża to hasło: *Nie umiesz tego zrobić – ja to zrobię za ciebie*). Kolejne lata przyniosły jednak wzrost samoświadomości praw w grupie studentów niesłyszących, co z kolei stało się impulsem do traktowania tłumacza jak „maszyny" przekazującej treści adresowane do osoby niesłyszącej i przez nią wyrażane. Tłumacz w takiej roli starał się być „niewidzialny", nie komunikował swoich potrzeb, np. związanych z tempem przekazu wykładu lub czasem trwania konsultacji, był często traktowany tylko i wyłącznie jako „narzędzie", które należy „użyć" (Obasi 2007). Współcześnie tłumacz najczęściej jest postrzegany jako osoba pomagająca w komunikacji, facylitator – profesjonalista, który pracuje z osobą niesłyszącą w ramach ustalonego z nią kontraktu i wspiera ją tylko w tych sytuacjach, kiedy jest to konieczne, mając jednocześnie zapewnione godziwe warunki pracy (przerwy w tłumaczeniu, dostęp do materiałów ułatwiających tłumaczenia, możliwość szkoleń i pogłębiania wiedzy i umiejętności). McIntire i Sanderson (1995; por. także Obasi 2007) za modelowe uznają jednak podejście, w którym tłumacz postrzegany jest jako specjalista funkcjonujący w nurcie dwujęzyczności – dwukulturowości. Pełni on nie tylko rolę tłumacza, przekazującego dosłownie wyrażane przez wykładowcę czy też interlokutorów treści, ale także profesjonalisty, który wspólnie z wykładowcami aktywnie wspiera studenta niesłyszącego w całym procesie studiowania, dokonując także np. eksplikacji materiału przekazanego na wykładach, czy też udzielającego konsultacji językowych.

Współcześnie zawód tłumacza do potrzeb edukacji w uczelniach wyższych jest wysoce sprofesjonalizowany, np. w Wielkiej Brytanii (por. Obasi 2007; Harrington 2007) może nim zostać tylko osoba posiadająca wykształcenie wyższe w zakresie *Interpreter Education Programmes,* co oznacza, że tłumacze legitymują się nie tylko bardzo dobrą znajomością języka migowego, ale także wiedzą o głuchocie i jej medycznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych aspektach. Zdaniem Langa (2002) istotne jest także, aby tłumacz posiadał wiedzę z zakresu tematyki tłumaczonych wykładów, ponieważ wtedy jego tłumaczenie jest pełniejsze i bardziej zrozumiałe dla studenta.

Odmianą tłumaczeń jest tzw. *lipspeaking* (Brennan, Grimes, Thoutenhoofd 2005). Ta forma pomocy polega na przekazaniu osobie niesłyszącej treści wypowiadanych przez osobę w takich warunkach, kiedy osoba niesłysząca nie jest w stanie odczytać jej wypowiedzi z ust, np. w czasie wy-

kładu, prezentacji w niekorzystnym oświetleniu, kiedy wykładowca porusza się po sali itp. Lipspeaker znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie osoby niesłyszącej lub słabosłyszącej i wyraźnie powtarza słowa powiedziane przez mówcę. Taki przekaz jest znacznie łatwiejszy do odczytania. Usługa jest coraz bardziej popularna wśród studentów, których językiem ojczystym jest język narodowy, a nie język migowy.

2.3.2.5. *Zmiany w formie egzaminowania*

Nieodłączną częścią procesu uczenia się jest zdawanie egzaminów, które zgodnie z zasadą, iż uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy udzielić wsparcia, tak aby mogli w pełni zaprezentować swoją wiedzę, powinny mieć nieco zmienioną formę. Barnes (2007) podaje następujące techniki modyfikujące tradycyjny sposób zdawania egzaminów, które pomagają studentom niesłyszącym i słabosłyszącym. Są to:

- dodatkowy czas, zazwyczaj jest to możliwość wydłużenia czasu pracy o 25%;
- modyfikacja arkuszy egzaminacyjnych, polegająca głównie na modyfikacji języka używanego w poleceniach, tak aby precyzyjnie oddawały treść;
- wykorzystanie języka migowego, które może mieć formę przekazywania instrukcji w języku migowym, lub też zdawania całego egzaminu w języku migowym – wypowiedź studenta jest wtedy tłumaczona na język narodowy przez tłumacza.

Podobne postulaty pojawiają się także w publikacji Bieńkowskiej-Robak (2012), która omawia co prawda sytuację egzaminu gimnazjalnego, jednak uzyskane przez nią w badaniach empirycznych wnioski są spójne z tymi postulowanymi wcześniej.

Zmiany w formie egzaminowania uznaje także za konieczne Krakowiak (2003c, 2011) i omawia szczegółowo zalety i wady zaproponowanych rozwiązań. Egzaminy pisemne autorka uznaje za mniej stresujące dla studenta, gwarantujące poczucie samodzielności i autonomii, ale jednocześnie mniej motywujące zarówno studenta, jak i egzaminatora do rozwijania sprawności komunikacyjnej, zwłaszcza w przypadku egzaminów testowych. Inną formą jest zdawanie egzaminu ustnie, z towarzyszeniem tłumacza języka migowego. Sytuacja taka sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i uaktywnieniu wiedzy studenta, jednak – zdaniem autorki – stwarza poczucie uzależnienia od tłumacza, ogranicza samodzielność i autonomię studenta. Osoby niesłyszące i słabosłyszące mogą także zdawać egzaminy w formie ustnej, samodzielnie lub korzystając z pomocy transliteratora

fonogestów. Nasilenie stresu jest w takich sytuacjach zazwyczaj większe, jednak korzyścią jest aktywizacja umiejętności językowych, podniesienie poziomu motywacji do doskonalenia sprawności komunikowania się za pomocą mowy.

2.3.2.6. *E-learning* i *blended learning*

Duże nadzieje dla edukacji osób niesłyszących i słabosłyszących budzi zastosowanie metody e-learningu oraz metody tzw. *blended learning*. Zjawisko studiowania z wykorzystaniem techniki e-learningu jest – w stosunku do stacjonarnych form kształcenia uniwersyteckiego – mało poznane. Trudność stanowi także fakt, że nie można wyników badań dotyczących studiów stacjonarnych automatycznie przenosić na sytuację studentów niestacjonarnych. Dotyczy to m.in. wspomnianych wcześniej badań nad zaangażowaniem edukacyjnym studentów. W przypadku studiów z wykorzystaniem metody e-learningu pozostają oni pod wpływem innych grup wsparcia niż studenci stacjonarni. Podstawową grupą odniesienia nie są dla nich inni studenci i wykładowcy, od których są fizycznie odseparowani, lecz rodzina i środowisko sąsiedzkie i lokalne. Richardson i współpracownicy (2004) badali studentów niesłyszących studiujących w formie e-learningu. Badacze stwierdzili, że brak jest różnic miedzy studentami niesłyszącymi a słyszącymi w zakresie możliwości studiowania w tej formie, zaobserwowano natomiast różnicę w podejściu do pojawiających się problemów: studenci niesłyszący potrzebowali precyzyjnych instrukcji, w większym stopniu niż inni obawiali się też porażki, co – zdaniem badaczy – mogło wynikać z ich dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych.

Osiągnięcie sukcesu w tym typie edukacji zdaje się więc w mniejszym stopniu zależne od jakości relacji w środowisku uniwersyteckim (zarówno tych wspierających, jak i wpływających destrukcyjnie), natomiast wymaga od studenta większej dojrzałości i autonomii. Należy także wspomnieć, że studiowanie za pomocą metody e-learningu zakłada także określony rodzaj komunikacji z innymi studentami i wykładowcami w postaci wideokonferencji, okresowych spotkań w budynku uczelni, intensywnej komunikacji drogą elektroniczną. Richardson, Long i Foster (2004) zauważają, że takie formy relacji mogą być dla studenta niesłyszącego trudniejsze niż regularne uczęszczanie na zajęcia w ramach studiów stacjonarnych. Oznacza to, że niesłysząca osoba, korzystająca ze studiów metodą e-learningu, doświadcza – oprócz zwykłych trudności komunikacyjnych wynikających z uszkodzenia słuchu – także trudności dodatkowych, wy-

nikających z przyjętych w tym typie studiów sposobów komunikowania się wykładowców i studentów. Z tego też względu w przypadku osób z wadą słuchu bardziej wskazane niż klasyczny e-learning wydaje się zastosowanie metod typu *blended learning*, które zakładają, że w edukacji stosowane są zarówno formy e-learningu, jak i nauczania klasycznego. W tym modelu nauczania student ma szanse na częstsze indywidualne spotkania z wykładowcami, indywidualne konsultacje, w czasie których może osobiście zapytać o nurtujące go problemy.

2.3.2.7. *Wspierające technologie informatyczne i komputerowe*

Technologie informacyjne i komunikacyjne są nieodłączną częścią edukacji (Stoch 2012), szczególnie często wykorzystywaną w nauczaniu specjalnym (Błeszyński 2006). Można nawet powiedzieć, że ich zastosowanie w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością dało początek swoistej rewolucji w naszym postrzeganiu możliwości komunikacyjnych osób z wadami słuchu i zaburzeniami komunikacji językowej. Technologie te zapewniają przede wszystkim znacznie łatwiejszy dostęp do słowa pisanego, symboli wizualnych i grafik, które mogą wspomagać komunikację. Porozumiewanie się za pomocą SMS-ów czy e-maila usamodzielnia osoby niesłyszące i słabosłyszące, uniezależnia je od pośrednictwa innych osób, koniecznego np. w komunikacji telefonicznej, a skuteczność działania motywuje do podejmowania kolejnych aktów komunikacji. Technologia, a szczególnie powszechna dostępność internetu, zmieniła także istotnie dostęp do informacji, które mogą zostać zdobyte nie tylko poprzez słuchanie wykładów i lekcji, ale w stosunkowo łatwy sposób poprzez wyszukanie informacji w zasobach stron www oraz możliwość korzystania z e-learningu lub uczenia typu *blended learning*.

Wśród rozwiązań technologicznych wspierających nauczanie języków obcych osoby z wadą słuchu można wskazać na środki ogólnodostępne, niespecyficzne, takie jak telefony komórkowe, poczta elektroniczna, oraz środki specyficzne, przeznaczone tylko dla osób z wadą słuchu: aparaty słuchowe, implanty ślimakowe, usługa typu *speech-to-text-reporter*, nazywana w Polsce symultanicznym przekazem tekstowym, i pętle indukcyjne.

Podstawowym sposobem używania technologii w nauczaniu niesłyszących i słabosłyszących jest jej wykorzystywanie do zwiększania możliwości wizualizacji nauczanego materiału. Dokonuje się to najczęściej poprzez monitor komputera i rzutnik multimedialny, który może przekazać treść wykładu w postaci pliku tekstowego lub prezentacji typu *Power Point*, w której mogą znaleźć się oprócz tekstu także ilustracje, schematy,

filmy itp. Bardziej zaawansowaną formą wsparcia jest zastosowanie narzędzia o nazwie *Adobe Acrobat Connect Professional* (por. Williams, Hodgson 2007)[3], które umożliwia osobom niesłyszącym pełniejsze uczestnictwo w zajęciach, zarówno prowadzonych w formie tradycyjnej, jak i tych w formie e-learningu. Program funkcjonuje dzięki połączeniu działania kamery internetowej, przekazującej obraz i dźwięk, oraz specjalistycznego oprogramowania, które umożliwia jednoczesne oglądanie na ekranie twarzy osób mówiących (mogą one przebywać w różnych miejscach), a także przygotowanych przez nich w formie elektronicznej materiałów, np. prezentacji PP, czemu może towarzyszyć rozmowa prowadzona pisemnie w formie czatu. Program sprawdza się doskonale w pracy z osobami niesłyszącymi, ponieważ umożliwia obserwację zbliżenia twarzy osoby mówiącej, co pomaga w odczytywaniu z ust oraz stwarza okazję do czynnego udziału w zajęciach, np. poprzez zadawanie pytań, co może dokonać się ustnie lub pisemnie poprzez opcję czatu. Udział w zajęciach jest dodatkowo wzbogacony możliwością jednoczesnego śledzenia slajdów prezentacji, które wyświetlają się na pozostałej części ekranu. W razie potrzeby można także przeznaczyć część ekranu dla wyświetlenia nagrania wideo tłumacza języka migowego, który może pracować w tym samym pomieszczeniu, w którym pracuje wykładowca, lub też w zupełnie innym miejscu, wyposażonym w kamerę internetową i możliwość połączenia z platformą ACPro. Tłumacz ogląda wtedy nagranie, np. wykładu, na swoim monitorze, tłumaczy je na język migowy, jego praca jest nagrywana przez cyfrową kamerę wideo, a nagranie przekazywane przez łącza internetowe na monitor studenta niesłyszącego.

Kolejnym pomysłem wykorzystania technologii w edukacji osób niesłyszących są migające awatary. Obecnie trwają prace nad przygotowaniem programów komputerowych, które przekładałyby ludzki głos na znak migowy, wykonywany następnie przez awatara. Pierwszy z takich programów o nazwie TESSA został opracowany w Wielkiej Brytanii i służy do porozumiewania się osób niesłyszących na pocztach (Williams, Hodgson 2007). Działanie programu polega na odczytaniu głosu urzędnika pocztowego, przyporządkowanie jego wypowiedzi do określonego znaku języka migowego, który jest następnie prezentowany osobie niesłyszącej przez awatara na monitorze komputera. Ograniczeniem programu jest mały zasób wyrażeń, które mogą zostać użyte. Jest ich tylko 400

[3] Narzędzie to w roku akademickim 2009/2010 stosowane było także na KUL-u. Pod kierunkiem autorki tekstu prowadzony był w ten sposób program wspólnych seminariów z zakresu pracy socjalnej dla studentów KUL i fińskiego uniwersytetu KUAS w Kouvola. W programie brał udział także student niesłyszący.

i dotyczą zagadnień związanych z pracą poczty, trwają jednak prace nad udoskonaleniem tego narzędzia, które również może okazać się przydatne w edukacji (Williams, Hodgson 2007).

Należy także wspomnieć o możliwości wykorzystania gotowych programów i narzędzi przygotowanych dla osób słyszących. Są to np. programy multimedialne do nauki języków, które bez żadnej adaptacji mogą być używane także w nauczaniu niesłyszących, ponieważ bazują one na obrazie i słowie, dźwięk nie jest wiodącym elementem. Jako przykład takich programów mogą posłużyć ćwiczenia zamieszczone na stronie wydawnictw językowych, np. Oxford University Press. Osoby niesłyszące są także jednymi z najbardziej entuzjastycznych użytkowników poczty elektronicznej i wiadomości SMS (np. Turner 2007), gdyż dzięki tym środkom mogą poczuć się niezależne w zakresie komunikacji z innymi. Prostą, ale skuteczną formą wsparcia są materiały do nauczania w formie klipów i filmów wideo. Współczesna technologia pozwala na szybkie przygotowane filmów dobrej jakości, które mogą być następnie wykorzystywane w nauczaniu. Funkcjonujące serwisy, np. You Tube, oferują bogactwo materiału, który może być wykorzystany do nauczania języka obcego, pod warunkiem że w nagraniu jest dobrze widoczna twarz osoby mówiącej i mówi ona w niezbyt szybkim tempie.

Współcześnie najbardziej pożądaną formą wsparcia dla studentów niesłyszących i słabosłyszących jest stosowanie urządzeń typu *speech-to-text reporter* (w USA stosuje się nazwę CART – *Computer Assisted Real Time Captioning*, *C-print* lub *live captioning*). Jest to usługa, polegająca na zapisywaniu przez biegłego stenotypistę (nazywanego też palantypistą lub velotypistą – w zależności od rodzaju stosowanej klawiatury) treści wykładu, która dzięki stosowaniu specjalistycznego oprogramowania, umożliwiającego np. zapisywanie sylab, a nie liter, w realnym czasie jest wyświetlana na monitorze studenta. Szybkość pisania palantypisty wynosi średnio 180 znaków na minutę. Taki sposób wsparcia umożliwia niesłyszącym studentom pełniejsze uczestnictwo w zajęciach. Poznając na bieżąco treść wykładu, mogą oni zadawać pytania i komentować tę treść na równi ze studentami słyszącymi. Po zakończonych zajęciach student otrzymuje zapis zajęć na nośniku elektronicznym, może więc korzystać z materiału przekazanego na zajęciach zaraz po ich zakończeniu. Lang (2002) sądzi jednak, że taki stenogramowy zapis nie zastępuje dobrze przygotowanej notatki z zajęć, jest bowiem zbyt długi i chaotyczny, chociaż zawiera dokładne wypowiedzi prowadzącego. Zaletą notatki jest jednak uporządkowanie jej treści a także mniejsza objętość, co ułatwia szybkie z niej korzystanie. Inną wadą tego sposobu wsparcia jest to, że w czasie zajęć student

niesłyszący musi być cały czas skoncentrowany na patrzeniu na monitor, przez co traci możliwość obserwacji osoby wykładowcy, jego mimiki i ekspresji ciała i może nie dostrzec pewnych informacji przekazanych właśnie w taki sposób (np. ironii zawartej w skrzywieniu ust itp.). Z kolei nawet najlepsza notatka elektroniczna nie rozwiąże problemu rozumienia treści (McCrea, Turner 2007) i zazwyczaj tej formie wsparcia także towarzyszy tutoring.

Można wymienić wiele korzyści z wykorzystania technologii w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących. Dzięki nim nauczanie jest polisensoryczne i towarzyszy mu cała gama bodźców wzrokowych, słuchowych, animacji i tekstów. Osoba niesłysząca w większym stopniu może kontrolować proces uczenia się, wykorzystując wbudowaną w ćwiczenia funkcję sprawdzania poprawności odpowiedzi. Uczenie się jest bardziej dynamiczne oraz interakcyjne. Istnieje także możliwość wielokrotnego powtarzania danych zadań oraz uczenia się we własnym tempie (por. Mole, McColl, Vale 2005).

Nawet jednak te znakomite odkrycia nie zapewniają rozwiązania wszystkich problemów osób z wadą słuchu. Studenci niesłyszący preferują nauczanie tradycyjne, mają bowiem wiele pytań i wątpliwości, które utrudniają im korzystanie z metod e-learningowych. Używanie CIT sprawdza się najczęściej jedynie w sytuacjach utrwalania znajomości języka (Fleming 2008). Technologia nie zastąpi też tłumaczy języka migowego. Wykorzystanie migających awatarów nie jest jeszcze na tyle rozwinięte, aby automatycznie tłumaczyć tekst mówiony na język migowy – ciągle potrzebny jest człowiek tłumacz (Dotter 2008). Konieczne jest też wzięcie pod uwagę faktu, iż rozwój technologii wspierających – *assistive technology,* AT – jest współcześnie tak szybki, że rozwiązania popularne w danym momencie już po 2-3 latach wydają się przestarzałe i nieskuteczne. Aby móc zorganizować dla osób niesłyszących i słabosłyszących skuteczne wsparcie w tym zakresie, należy zatem pilnie śledzić nowe rozwiązania na rynku technologicznym.

2.3.2.8. *Nowoczesne protezy słuchowe*

Pełne uczestnictwo osób z wadą słuchu w edukacji zapewnia korzystanie ze specyficznych urządzeń technicznych wspomagających słyszenie, takich jak aparaty słuchowe i implanty ślimakowe.

Aparaty słuchowe są podstawowymi urządzeniami, pozwalającymi osobom niesłyszącym odbierać dźwięki z otoczenia. Są one odbierane dzięki zamontowanemu w aparacie mikrofonowi, przetwarzane na syg-

nały elektryczne, a następnie wzmacniane, przekazywane do słuchawki i doprowadzane do ucha. Współczesne cyfrowe aparaty słuchowe oprócz funkcji wzmacniania dźwięków z otoczenia oferują także użytkownikom inne możliwości. Aparaty wyposażone w cewkę indukcyjna, tzw. T-coil, pozwalającą na bardziej czytelny odbiór mowy w pomieszczeniach wyposażonych w pętle indukcyjne. Specjalne systemy, np. Tek w aparatach Siemensa, pozwalają na bezpośrednie połączenie aparatu z telewizorem i sprzętem audio, dzięki czemu sygnał z tych urządzeń zostaje bezpośrednio przesłany do aparatu, który staje się – w pewien sposób – słuchawkami stereo. Dzięki takiemu systemowi można precyzyjnie usłyszeć np. piosenkę czy rozmowę w filmie. Aparaty zazwyczaj współpracują także z telefonami komórkowymi, przesyłając płynący z nich sygnał bezpośrednio do ucha. W aparaty wbudowane są także mikrourządzenia, które mogą pomóc w regulowaniu natężenia tonów o określonej wysokości i dopasowują dźwięk do preferencji osoby noszącej aparat.

Wspomniane rozwiązania nie są obojętne dla uczenia się i nauczania języków obcych. Regularne ich stosowanie może pozwolić na wykorzystywanie na lekcjach metod audiowizualnych, np. oglądanie filmu, a nawet słuchanie płyt CD. W istotny sposób zwiększają się także możliwości uczestnictwa osoby niesłyszącej w zajęciach w grupach regularnych. Jeśli lektorat odbywa się w sali z zamontowaną i dostosowaną do potrzeb ucznia pętlą indukcyjną, lekcja jest prowadzona z wykorzystaniem tablicy interaktywnej, nauczyciel zaś i rówieśnicy stosują regularnie zasady prawidłowej komunikacji z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi; nauka języka obcego może przebiegać w regularnej grupie językowej, z dużą korzyścią przede wszystkim dla rozwijania sprawności komunikacyjnej uczniów.

Implanty ślimakowe są urządzeniami wszczepianymi do ślimaka słuchowego, stosowanymi w wypadku leczenia głębokiej głuchoty (Skarżynski i in. 2000a; Skarżyński i in. 2000b). Współcześnie znane są także implanty pniowe wszczepiane do pnia mózgu, stosowane w leczeniu głuchot pozaślimakowych (Laszig i in.1995; Otto i in. 1998; Szuchnik i in. 1997; Szuchnik i in. 2002). Implanty, stosowane na świecie od lat siedemdziesiątych, a w Polsce od 1992 roku, stały się źródłem prawdziwej rewolucji w rehabilitacji niesłyszących. Początkowo stosowano je tylko w przypadku dorosłych osób ogłuchłych postlingwalnie (Dorman 1993; Allum 1996; Helms i in. 1997), ale współcześnie wszczepia się je także dzieciom z prelingwalną głuchotą, w coraz młodszym wieku. Jako cel pierwszych operacji wymieniano poprawę możliwości odbierania niektórych bodźców akustycznych z otoczenia i poprawę w zakresie odczytywania mowy

z ust (Otto i in. 1998; Skarżyński i in. 2000a; Skarżyński i in. 2000b), jednak wyniki z ostatnich lat mówią, iż u wielu pacjentów stała się możliwa znacząca poprawa w zakresie rozumienia dźwięków mowy (Laszig i in. 1995; Skarżyński i in. 2000a), a także ogólnej recepcji i ekspresji mowy (Svirsky i in. 2000; Robbins i in. 1997). Poprawa funkcjonowania w zakresie percepcji mowy jest większa w przypadku młodszych dzieci, wcześniej implantowanych (Dawson i in. 1992; Fryauf-Bertschy i in. 1992; Waltzman i in. 1995; Waltzman, Cohen 1998; Robinson 1998; Tye-Murray i in. 1995).

Wszczepienie implantu w istotny sposób zmienia biologiczne i poznawcze funkcjonowanie osoby niesłyszącej. W badaniach porównawczych Kang i współpracowników (2004), prowadzonych wśród prelingwalnie niesłyszących dzieci w 5. (przed operacją) i 7. roku życia (po operacji), z wykorzystaniem metody FDG-PET (pozytronowa tomografia emisyjna z wykorzystaniem 18-F-fluorodeksyglukozy), stwierdzono większą aktywność mózgu w kilkunastu obszarach w okresie po operacji w porównaniu z wynikami przed operacją, szczególnie u tych dzieci, u których zaobserwowano duże postępy w zakresie słuchowego rozpoznawania mowy i jej używania. Szczególnie wzrosła u tych dzieci aktywność tych okolic kory mózgowej, które odpowiadają za percepcję ruchu, zwłaszcza ruchów warg, oraz okolic odpowiedzialnych za międzymodalną integrację wzrokowych i słuchowych sygnałów związanych z mową, oznaczanych jako obszar hMT/V5 (Kang i in. 2003, 2004). Wyniki te świadczą o dużej plastyczności mózgów dzieci w młodszym wieku szkolnym, która warunkuje ich postępy w zakresie percepcji mowy po zaimplantowaniu. Pozytywne efekty zastosowania implantów ślimakowych wzmacniane są dzięki zastosowaniu metody *Cued Speech*, ponieważ ułatwia ona proces rehabilitacji słuchowej i osiągniecie przez niesłyszące dziecko pełnej kompetencji językowej (por. Torres i in. 2008).

Wszczepy implantów ślimakowych znacząco zmieniają sytuację edukacyjną dzieci i młodzieży, w dużym stopniu upodabniając ją do sytuacji uczniów słyszących. Zdaniem Blamey (2003) dzięki wszczepieniom implantów duża grupa dzieci niesłyszących funkcjonuje językowo tak jak osoby słabosłyszące, czasem nawet ich niepełnosprawność nie jest przez otoczenie zauważana. Oznacza to, że w komunikacji posługują się one głównie mową i jako miejsce edukacji wybierają zdecydowanie częściej szkoły integracyjne i ogólnodostępne (Archbold i in. 1998; Archbold i in. 2002). Warunkiem osiągnięcia istotnych postępów w zakresie rozwoju języka jest jednak systematyczna rehabilitacja mowy, a bez niej korzyści z wszczepienia implantu są znikome (Eckert, Kupisiewicz 2011). Stwierdzono także (por. przegląd badań za Archbold 2010, 389), że dzieci za-

implantowane we wczesnym dzieciństwie prezentują poziom czytania ze zrozumieniem porównywalny do ich słyszących rówieśników, co jest znaczącym wynikiem wobec doniesień o niskim poziomie opanowania tej sprawności w ogólnej populacji osób niesłyszących.

Sytuacja ta stwarza jednocześnie nowe wyzwania: użytkownicy implantów najczęściej są osobami dobrze odbierającymi mowę innych osób i posługującymi się nią w komunikacji, co może sprawiać, że będą traktowane przez otoczenie jako osoby „słyszące", które nie potrzebują wsparcia rehabilitacyjnego i edukacyjnego. Dobry poziom zrozumiałości mowy i sprawność w jej odbiorze nie oznacza jednak, że nie doświadczają oni trudności językowych, wynikających z uszkodzenia słuchu i trudności w dostępie do języka mówionego, zwłaszcza w hałasie i dużych grupach uczniów pracujących w szkołach masowych (por. przegląd badań za: Archbold 2010). Uczniom korzystającym z implantu nadal niezbędne jest różnego rodzaju wsparcie w edukacji, zwłaszcza – jak podaje na podstawie swoich badań Archbold (2010, 387) – na kolejnych szczeblach edukacji, w szkole średniej i w czasie studiów, kiedy wymagana jest od uczniów większa samodzielność uczenia się, język publikacji i podręczników staje się coraz bardziej skomplikowany, w nauczaniu dominują formy pracy grupowej, a udział w dyskusjach i konwersacjach w grupie jest nieodłącznym elementem edukacji. Trudności doświadczane na kolejnych szczeblach edukacji powodują, że uczniowie używający implantu na etapie szkoły średniej wracają do szkół specjalnych; w badaniach Wheeler i Archbold (2009) zrobiła tak połowa badanej grupy (14 osób).

Użytkownicy implantów stanowią nową grupę edukacyjną, której potrzeby wsparcia są odmienne i znacznie bardziej subtelne niż potrzeby uczniów niesłyszących korzystających z aparatów słuchowych. W zakresie nauczania i uczenia się języka obcego trudność stwarza praca w dużych grupach konwersatoryjnych, słuchanie płyt z nagraniami językowymi oraz bezpośredni dostęp do znaczenia słów. Użytkownicy implantów nadal zatem potrzebują i będą potrzebować specjalistycznego wsparcia w zakresie uczenia się języków obcych. Wsparcie to powinno mieć charakter zarówno osobowy (konsultacje, dodatkowe indywidualne zajęcia językowe), jak i technologiczny (stosowanie pętli indukcyjnych i innych środków technicznych poprawiających słyszenie).

2.3.2.9. *Umiędzynarodowienie uniwersyteckiej edukacji niesłyszących i słabosłyszących*

Proces umiędzynarodowienia edukacji, tak wyraźnie obecny we współczesnej edukacji uniwersyteckiej, dotyczyć powinien także społecz-

ności studentów niesłyszących i słabosłyszących. Wiele osób z wadą słuchu mieszka czasowo lub przez dłuższy okres poza granicami własnego kraju, podejmując pracę zarobkową czy też realizując swoje podróżnicze pasje (por. np. Lilley, Scott, Williams 2007). Studenci niesłyszący mogą także korzystać z międzynarodowych programów wymiany studenckiej, np. Erasmus, a doświadczenia tych, którzy już z nich skorzystali, są bardzo pozytywne (por. np. Lilley, Scott, Williams 2007). Fleming (2008) podaje, że na uniwersytecie w Wolverhamption studiują nie tylko osoby niesłyszące mające obywatelstwo brytyjskie (chociaż one także pochodzą z rodzin o różnych korzeniach i używają oprócz języka angielskiego innych języków, ale także niesłyszący studenci z innych krajów: Jordanii, Danii, Norwegii, Francji i Republiki Czeskiej.

Proces umiędzynarodowienia edukacji osób z wadami słuchu będzie zapewne kontynuowany, czemu sprzyjają działania samych osób z wadą słuchu, które szukają kontaktu i wzajemnego wsparcia nie tylko we własnym kraju, ale także za granicą. Działania takie podejmuje przede wszystkim International Federation of the Hard of Hearing Young People. To stowarzyszenie osób słabosłyszących zrzesza organizacje osób słabosłyszących z ponad 20 krajów, proponuje stałą wymianę informacji oraz podejmowanie wspólnych działań na rzecz poprawy usług i akceptacji społecznej dla osób z wadami słuchu[4].

2.3.3. Wsparcie w zakresie tranzycji na rynek pracy

Okres tranzycji, przejścia z edukacji na rynek pracy (*transition*; Rożnowski 2009), jest czasem, kiedy osoby z niepełnosprawnościami wymagają szczególnej pomocy, ponieważ powinny one w tym czasie podjąć wiele ważnych decyzji, umożliwiających osiągnięcie celu – znalezienie pracy. Zgodnie z koncepcją strategicznej tranzycji osoba poszukująca pracy obserwuje w tym okresie rynek pracy oraz zachowania rówieśników (konkurentów) i wybiera takie strategie, które jej zdaniem zapewnią jej realizację celu.

W okresie zakończenia edukacji i szukania pierwszej pracy pomoc dla osoby z wadą słuchu nie powinna już mieć formy wsparcia (*support*), ale dostępności (*access*; Brennan, Grimes, Thoutenhoofd 2005). Oznacza to, że niesłyszący i słabosłyszący absolwent powinien dysponować potrzebnymi kompetencjami, umożliwiającymi mu wykonywanie

[4] W IX Światowym Kongresie Osób Słabosłyszących w Bergen (czerwiec 2012) brali udział także słabosłyszący studenci KUL.

zawodu, natomiast rolą środowisk pracy jest troska o to, by uczynić je dostępnymi dla każdego potencjalnego pracownika, także tego z wadą słuchu. Nie sprzyjają temu ciągle jeszcze obecne w społeczeństwie stereotypy dotyczące osób głuchych i słabosłyszących, a także powszechne wyolbrzymianie ich trudności komunikacyjnych, rzekomo uniemożliwiających efektywną pracę zawodową (por. przegląd badań i badania własne Domagała-Zyśk 2010b, 2013a). Wśród środków zaradczych należy wymienić przede wszystkim powszechną edukację potencjalnych pracodawców w zakresie specyficznych potrzeb, ale i możliwości osób z wadą słuchu (*disability awareness*). Konieczne jest także – już na etapie studiów – wsparcie doradcy zawodowego, specjalisty znającego problemy osób z wadą słuchu. Niezbędna jest także aktywność własna samych zainteresowanych, gdyż wtedy skuteczniej otrzymują potrzebne im wsparcie, a ich kariera zawodowa przebiega bardziej dynamicznie, co wiąże się z kształtowaniem – także w okresie studiów i w czasie poszukiwania pracy – postawy wysokiej samoświadomości, asertywności i umiejętności konstruktywnej współpracy.

2.4. Zasięg i formy edukacji wyższej osób niesłyszących i słabosłyszących w wybranych krajach

W niniejszym podrozdziale zostanie przedstawiony przegląd badań i informacji dotyczących sposobów wspierania studentów niesłyszących w edukacji uniwersyteckiej w różnych krajach. Poznanie różnorodnych systemów wsparcia może pomóc w wybraniu najbardziej optymalnego modelu, który wart byłby rozpropagowania w naszym kraju.

2.4.1. Wielka Brytania

Wielka Brytania może służyć jako przykład kraju, w którym rozwiązania na rzecz włączenia jak największej grupy osób z uszkodzeniami słuchu w edukację uniwersytecką mają charakter zaawansowany i są skuteczne. W państwie tym studiuje corocznie około 800 niesłyszących studentów, a około 200 z nich zgłasza się po specjalistyczne wsparcie (tłumacze, notatki elektroniczne, notatki tradycyjne, *tutorials;* Fleming 2008).

Działania w zakresie wspierania edukacji osób niesłyszących prowadzone są w Wielkiej Brytanii już od wielu lat, ponieważ pierwsze dane statystyczne, opisujące zakres obecności niepełnosprawnych studentów na uniwersytetach, zgromadzono w 1974 roku (NIC, 1974). Były to jed-

nak działania podejmowane spontanicznie – w odpowiedzi na określoną sytuację. W roku 1993 ustanowiono akty prawne gwarantujące ciągłość i systematyczność takich działań. The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) oraz The Further and Higher Education Act (1992) nakładały na uniwersytety obowiązek wspierania osób z grup wykluczonych, m.in. osób z niepełnosprawnościami, w podejmowaniu studiów. Impulsem do podejmowanych współcześnie działań było proklamowanie w 1995 roku *Disability Discrimination Act* (DDA), dla powstania którego wzorem był akt prawny *Americans with Disabilities Act* z 1990 roku, zabraniający dyskryminacji osób niepełnosprawnych w zakresie edukacji i pracy zawodowej. W roku 2001 ogłoszono dokument *Special Educational Needs and Disability Act* 2001. Większość zawartych w nim przepisów weszła w życie w roku 2002, obowiązek zlikwidowania barier architektonicznych w październiku 2005. W czwartej części tego dokumentu nakłada się na wszystkie instytucje edukacji wyższej obowiązek monitorowania procedur przyjęcia na studia osób z niepełnosprawnością, przebiegu ich studiów oraz osiąganych przez nich wyników.

W roku 2005 ustanowiono nową wersję *Disability Discrimination Act*, co umożliwiło zastosowanie przepisów ustawy do szerszej grupy osób. Zgodnie z postanowieniami DDA 2005 na instytucje edukacyjne nakłada się obowiązek aktywnego promowania osób z niepełnosprawnością i brania pod uwagę ich potrzeb podczas podejmowania strategicznych dla uczelni decyzji (*Disability Equality Duty* 2005). Uczelnie powinny zatem mieć charakter włączający, być aktywne we wspieraniu studentów niepełnosprawnych, formy wsparcia powinny być konsultowane z zainteresowanymi osobami, a działania na rzecz niepełnosprawnych powinny mieć charakter wyprzedzający pojawianie się potencjalnych trudności (*inclusive, proactive, consultative and anticipatory*; Barnes i in. 2007). W zalecanej obecnie polityce odchodzi się od działań *ad hoc,* nakierowanych na rozwiązanie określonego problemu, w kierunku działań systemowych (Hurst 2007). Ciekawym przykładem projektu realizującego te postulaty był realizowany przez Queen's University, Belfast University i University of Ulster projekt poprawy edukacji akademickiej osób z uszkodzeniami słuchu *Teachability*, który zakładał, że nauczyciele akademiccy przeanalizują swoje materiały do pracy ze studentami pod kątem ich dostępności dla uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, nawet jeśli w danym momencie nie uczą takich osób. Współcześnie w Wielkiej Brytanii cztery uczelnie uznaje się za wiodące w zakresie prowadzenia studiów nad głuchotą, tzw. *Deaf Studies,* oraz wspierania projektów studiowania osób niesłyszących, są to: Bristol

University, Wolverhampton University, Durham University oraz University of Lancashire.

Popularną metodą zdobywania wykształcenia wyższego w Wielkiej Brytanii jest studiowanie w instytucjach typu Open University. Są to instytucje oferujące studia eksternistyczne dla studentów powyżej 18. roku życia. Edukacja odbywa się z wykorzystaniem różnorakich metod i technik nauczania zdalnego (przesyłanie materiałów pocztą zwykłą i elektroniczną, audycje radiowe i telewizyjne, strony internetowe, korespondencja e-mailowa itp.) i pozwala na otrzymanie tytułu licencjata (Bachelor of Arts lub Bachelor of Science). Wśród studentów dużą grupę stanowią osoby niepełnosprawne, które mogą studiować w tym trybie, mieszkając w stałym miejscu zamieszkania. Studia w ramach Open University podejmują także osoby niesłyszące i słabosłyszące. Badania wśród 489 z nich prowadzili Richardson, Long i Foster (2004), określając poziom zaangażowania studentów w edukację. Wyniki ich badań wskazują, iż poziom zaangażowania studenta niesłyszącego w proces edukacji jest głównym czynnikiem warunkującym powodzenie edukacyjne, a zaangażowanie zależne jest od tego, jak student niesłyszący postrzega swoich nauczycieli, innych studentów i siebie samego jako studenta. Uczestniczący w tych badanaich niesłyszący studenci to osoby o wysokim poziomie motywacji, uczący się głównie na podstawie materiałów pisemnych, a nie poprzez kontakt z wykładowcą czy innymi studentami, czujący się mocno związani z instytucją, w której studiują, oraz dumni z bycia jej studentami. Analiza wypowiedzi studentów niesłyszących pozwala stwierdzić, że postrzegają oni sytuację uczenia się zdalnego jako korzystną dla siebie. Dzięki tej formie studenci ci zawsze wiedzą, o czym mówili wykładowcy i inni studenci, ponieważ otrzymują materiały w formie plików tekstowych, mogą śledzić pisemne wypowiedzi innych studentów (np. na forach internetowych), co daje im poczucie, że uczestniczą w zajęciach w sposób porównywalny do innych studentów. Jednocześnie studenci ci odczuwają dużą trudność w zakresie komunikacji z innymi studentami i wykładowcami, mają poczucie izolacji i osamotnienia, jednak są to odczucia w równym stopniu towarzyszące także studentom słyszącym.

Studenci niesłyszący podejmują także w Wielkiej Brytanii studia doktoranckie (Emery 2007). Farrar (2007) podaje, że w roku 2004/2005 w Wielkiej Brytanii było to 50 osób, co stanowi 25% wszystkich osób niesłyszących, które ukończyły studia wyższe, i jest to wielkość podobna do populacji osób słyszących, kontynuujących edukację po otrzymaniu dyplomu w Wielkiej Brytanii.

2.4.2. Stany Zjednoczone

Trudno jest oszacować liczbę niesłyszących studentów uczelni wyższych w USA. Szacunkowe dane zebrane przez Cawton, Nichols i Collier (2008) mówią, iż w USA problem głuchoty dotyczy 0,2% populacji w wieku 18-44 lat, poważne zaś problemy ze słuchem ma kolejne 1% obywateli. Ostatnie dostępne badania (za: Cawton, Nichols, Collier 2008, 451), w których zebrano liczbę studiujących osób z uszkodzeniami słuchu, odbyły się w 1994 (Greene 1994). Przebadano wtedy ponad 5 tys. instytucji kształcenia typu *postsecondary,* czyli 2- lub 4-letnie szkoły, oferujące studia lub kursy policealne; ponad połowa z nich miała w szeregach swoich studentów osobę niesłyszącą. Ogółem w roku 1992/1993 w USA studiowało około 20 tys. niesłyszących studentów.

Funkcjonowanie instytucji oświatowych w USA w aspekcie ich dostosowania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ustala *Section 504 of the Rehabilitation Act* z roku 1973 oraz *Americans with Disabilities Act* z 1990. Dokumenty te stwierdzają, że każda instytucja powinna być dostępna dla osoby z niepełnosprawnością i osoby te nie mogą być dyskryminowane ze względu na swój stan zdrowia. Przepisy te precyzuje *Individuals with Disabilities Education Act* (2005), w którym jednak zakres obowiązkowych dostosowań ograniczony jest do szkół podstawowych i średnich (tzw. K-12). Oznacza to, że uniwersytety nie są zobowiązane do dostosowywania swoich programów do potrzeb każdej osoby z niepełnosprawnością, chociaż nie mogą żadnej z tych osób dyskryminować ze względu na jej niepełnosprawność (Cawton, Nichols, Collier 2008; Sahlen, Lehmann 2006).

Najbardziej znaną uczelnią techniczną kształcącą osoby niesłyszące w USA jest Rochester Institute of Technology, gdzie studiuje rocznie około 1300 studentów z uszkodzeniami słuchu. Mogą oni wybrać kierunki przeznaczone tylko dla osób niesłyszących, które nauczane są w jednym z instytutów RIT, tj. National Technical Institute for the Deaf (NTID), lub studiować na innym kierunku, razem ze studentami słyszącymi (por. Richardson i in. 2010). Inną uczelnią kształcącą studentów niesłyszących jest Uniwersytet Gallaudeta, który powstał w 1986 roku na bazie działającej od 1865 roku szkoły średniej. Uczy się tam corocznie około 1300 studentów na studiach podstawowych, kolejne 600 osób niesłyszących studiuje na kursach podyplomowych. Richardson i współpracownicy (2010) podają z kolei, iż współcześnie w USA w szkołach policealnych i na uczelniach wyższych (*postsecondary education*) uczy się około 25 tys. niesłyszących i słabosłyszących studentów i jest to liczba dziesięciokrotnie wyższa niż w latach dziewięćdziesiątych. Problemem w USA jest wysoki poziom

przerywania studiów przed ich zakończeniem (*drop out*). Według danych zebranych przez Lang i współpracowników (2004) tylko 25% studentów niesłyszących kończy rozpoczęte studia.

2.4.3. Węgry

Społeczność osób niesłyszących na Węgrzech liczy około 60 000 osób głuchych i 300 000 słabosłyszących. Jak podają Bajko i Kontra (2008), na Węgrzech w szkołach podstawowych dla niesłyszących (jest ich w całym kraju 8) naucza się głównie za pomocą metod oralistycznych, jednak większość absolwentów tych szkół zna język ojczysty na bardzo niskim poziomie, a po zakończeniu szkoły podejmuje proste prace fizyczne. Nie prowadzi się specjalnych liceów dla osób niesłyszących, jednak część osób z uszkodzeniami słuchu uczy się w szkołach ogólnodostępnych. Tylko 4,6% osób słabosłyszących i 0,6% niesłyszących podejmuje studia wyższe (Bajko, Kontra 2008). W czasie ich trwania mogą starać się o specjalistyczne wsparcie w formie np. tłumaczeń lub usługi przygotowywania notatek.

2.4.4. Włochy

We Włoszech od roku 1977 obowiązują przepisy prawne, które nakazują organizację edukacji osób z różnymi niepełnosprawnościami w szkołach i instytucjach ogólnodostępnych (por. np. Ochse 2001), gdzie uczniowie niesłyszący nauczani są głównie metodami oralistycznymi, ucząc się języka migowego przede wszystkim poprzez kontakty nieformalne w ramach społeczności osób niesłyszących. Ochse podaje, że we Włoszech studia wyższe podejmuje lub kontynuuje rocznie około 150 osób niesłyszących, głównie na uniwersytetach w Rzymie (La Sapienza), Padwie, Sannio i Turynie. W czasie studiów otrzymują wsparcie w postaci usług translatorskich, przygotowywania notatek, a także specjalnych kursów języka angielskiego jako obcego (uniwersytety w Turynie i Sannio).

2.4.5. Niemcy

Niemcy są krajem o długiej tradycji nauczania oralistycznego (Lőwe 1999). Dzieci niesłyszące i słabosłyszące uczą się głównie w szkołach ogólnodostępnych, kontynuując później edukację razem ze słyszącymi rówieśnikami. Absolwenci specjalnych szkół dla niesłyszących często kończą edukację na etapie szkoły przygotowującej do wykonywania zawodu i podejmują pracę w instytucjach pracy chronionej. Cremer (1991)

przeprowadził badania w grupie 125 studentów z wadami słuchu. Większość z nich (99,2%) studiowała, korzystając ze specjalistycznego wsparcia w postaci usługi robienia notatek (69%), indywidualnych konsultacji (59%) i usług tłumacza języka migowego (34%).

2.4.6. Polska

Według danych GUS w 2009 roku w Polsce studiowało 1891 osób niesłyszących i słabosłyszących, w tym 1029 na studiach stacjonarnych i 862 na studiach niestacjonarnych. W statystykach ujęte są oczywiście tylko te osoby, które zgłosiły, że są niepełnosprawne. Należy zatem mieć świadomość, że nie są to dane pełne, wiele bowiem osób z mniejszymi ubytkami słuchu nie przyznaje się do swojej niepełnosprawności i nie korzysta ze wsparcia możliwego do uzyskania przez studentów niepełnosprawnych.

Wśród studentów niesłyszących i słabosłyszących największa grupa studiowała na uniwersytetach – było to 528 osób, co stanowi 27,92% studentów z tym rodzajem niepełnosprawności. Liczne grupy studentów z uszkodzeniami słuchu uczyły się też w wyższych szkołach technicznych (242 osoby), wyższych szkołach ekonomicznych (283 osoby) oraz wyższych szkołach pedagogicznych (238 osób). Niewielkie grupy studentów niesłyszących i słabosłyszących studiowały w wyższych szkołach rolniczych (58 osób), akademiach wychowania fizycznego (31 osób) oraz w akademiach medycznych (38 osób). Pojedyncze osoby studiowały w wyższych szkołach morskich (1 osoba), wyższych szkołach teologicznych i szkołach resortu obrony narodowej (9 osób). W innych typach szkół studiowało 436 osób niesłyszących i słabosłyszących.

Studenci niesłyszący i słabosłyszący w większości uczelni mogą liczyć na różnorodne zorganizowane formy wsparcia. W większych uczelniach organizacją wsparcia zajmują się Biura Osób Niepełnosprawnych (BON), Biura Studentów Niepełnosprawnych (BSN) lub też Rzecznik Studentów Niepełnosprawnych. Instytucje te udzielają pomocy w rozwiązywaniu problemów finansowych i bytowych studentów (pomoc w wypełnianiu formularzy, staraniu się o wsparcie finansowe w postaci dotacji, stypendiów i grantów), w zakresie wprowadzania zmian w organizacji toku studiów (dodatkowe konsultacje, zmiany formy egzaminów z ustnego na pisemny, obecność tłumaczy na egzaminach, organizacja pomocy wolontariuszy i tutorów oraz osób przygotowujących notatki), ułatwiają także studentom z niepełnosprawnością uczestnictwo w życiu społecznym uczelni i społeczności lokalnej (Dni Integracji, udział w wydarzeniach odbywających się w uczelni oraz w środowisku pozauczelnianym).

Tab. 2.1. Liczba osób niesłyszących i słabosłyszących studiująca w Polsce (GUS 2009)

Typ szkoły wyższej	Liczba studentów niesłyszących i słabosłyszących	Procent	Liczba absolwentów w roku akademickim 2008/2009	Procent
Ogółem	1891 w tym: stacjonarne: 1029 niestacjonarne: 862		361 w tym: stacjonarne: 181 niestacjonarne: 180	
Uniwersytety	528	27,92	96	26,59
Wyższe szkoły techniczne	242	12,80	22	6,09
Wyższe szkoły rolnicze	58	3,06	2	0,55
Wyższe szkoły ekonomiczne	283	14,97	88	24,38
Wyższe szkoły pedagogiczne	238	12,59	43	11,91
Akademie medyczne	38	2,00	4	1,10
Wyższe szkoły morskie	1	0,05	0	0,00
Akademie wychowania fizycznego	31	1,64	10	2,77
Wyższe szkoły artystyczne	26	1,37	5	1,39
Wyższe szkoły teologiczne	1	0,05	0	0,00
Wyższe szkoły pozostałe	436	23,06	91	25,21
Szkoły resortu obrony narodowej	9	0,47	0	0,00
Szkoły resortu spraw wewnętrznych	0	0,00	0	0,00

Wsparcie dla studentów z wadą słuchu jest szczególnie aktywnie organizowane w kilku uczelniach w Polsce. Przykładem takiej uczelni jest Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Niesłyszący i słabosłyszący studenci są obecni w jego wspólnocie akademickiej od roku 1999 i od tego czasu datuje się organizowanie różnych form wsparcia dla tej grupy osób. Od roku 2004 na uniwersytecie funkcjonuje Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących (Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011), którego celem jest przede wszystkim promowanie działań i postaw

sprzyjających inkluzji osób z uszkodzeniami słuchu ze środowiskiem, m.in. poprzez: tworzenie warunków dostępu do edukacji dla młodzieży z uszkodzeniami słuchu, wspieranie studentów z uszkodzeniami słuchu w edukacji uniwersyteckiej poprzez działania pomocowe, takie jak tłumaczenia symultaniczne i eksplikacyjne, lektorat języka polskiego, lektorat języka angielskiego, organizację kursów, szkoleń i projektów oraz działalność badawczą i wydawniczą. Intensywnej pomocy studentom niesłyszącym i słabosłyszącym udziela także Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, działające przy Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Siedlcach od 1994 roku (Harań 2005). Uczelnia ta (wcześniej Akademia Podlaska) była pierwszą w Polsce szkołą wyższą, która tak wszechstronnie realizowała ideę edukacji integracyjnej na poziomie wyższym. Działające w ramach uczelni Centrum proponuje kompleksowe wsparcie dla studentów niesłyszących i słabosłyszących zarówno na etapie wstępnej diagnozy ich potrzeb (preorientacja przed rozpoczęciem studiów), wsparcie w czasie studiowania (tłumaczenia, kursy języka miganego, lektorat języka polskiego, lektorat języka angielskiego z wykorzystaniem języka migowego), wsparcie psychologiczne, jak też udzielanie pomocy absolwentowi z niepełnosprawnością w odnalezieniu się na rynku pracy (Gulati 2013). Studentom z wadą słuchu pomaga też w istotny sposób UAM w Poznaniu poprzez organizację specjalistycznego wsparcia w postaci tłumaczeń, ale także wsparcia o charakterze społecznym w ramach stowarzyszenia „Ad Astra". Uczelnia ta organizuje coroczne wyjazdy i zawody sportowe dla studentów z niepełnosprawnościami. Od roku 2011 prowadzony jest specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla osób niesłyszących i słabosłyszących. W swojej pracy lektorzy wykorzystują technologie informacyjne i komunikacyjne, usługi tłumacza, sami także posługują się językiem migowym (Nabiałek 2013). Szeroki zakres wsparcia studentom z wadą słuchu oferują także m.in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie oraz Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Szczegółowe informacje o dostępnych usługach zamieszczane są regularnie na stronach internetowych tych uczelni.

Podsumowanie

W procesie kształcenia młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej na uczelniach wyższych powinny być realizowane różne cele, przede wszystkim związane z przekazem wiedzy, kompetencji i umiejętności poznaw-

czych (por. wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacyjnych). Przekazanie tych sprawności to jednak nie wszystko w odniesieniu do studiowania osób z wadą słuchu. Jak postuluje Szczupał (2012, 101), kształcenie osób z niepełnosprawnościami na uczelniach wyższych powinno być wyraźnie traktowane jako element rehabilitacji zawodowej i w związku z tym – oprócz edukacyjnej – pełnić także funkcje wychowawcze, ułatwiać adaptację w środowisku i integrację społeczną, a także uczyć pokonywania barier psychologicznych, wspierając tym samym rozwój całej osobowości.

Tak rozumiana edukacja w szkole wyższej wymaga jednak specjalistycznego wsparcia przede wszystkim w aspekcie osobowym, np. poprzez przygotowanie całej kadry dydaktycznej do efektywnego kontaktowania się z osobami z wadą słuchu (tzw. *deafness awareness*), a także osób odpowiedzialnych za udzielanie wsparcia w różnych zakresach (tłumacze, transliteratorzy, palantypiści, velotypiści, note-takerzy, tutorzy). Istotna jest także postawa i zaangażowane samej osoby z wadą słuchu wobec studiowania i posiadanie wysokiej, zintegrowanej motywacji do podejmowania wysiłku uczenia się. Duże znaczenie ma także wsparcie informacyjne i rzeczowe, tak aby przyszli i aktualni studenci wiedzieli, na jakie formy wsparcia mogą liczyć w określonych uczelniach, a następnie mogli skutecznie korzystać z form i urządzeń wspierających ich w procesie studiowania (laboratoria do nauki języków, tablice interaktywne, kserokopiarki itp.). W coraz większym zakresie nauczanie powinno mieć też charakter włączający, tak aby student niesłyszący lub słabosłyszący mógł w tym samym czasie i miejscu co jego słyszący koledzy i koleżanki korzystać z wykładów i ćwiczeń oraz innych form nauczania. Inkluzja nie wyklucza jednak specjalistycznego wsparcia, jeśli staje się ono konieczne, a w przypadku osób z wadą słuchu dotyczy ono przede wszystkim zachowania specyficznych zasad komunikowania się w czasie zajęć i egzaminów.

Szczególnie ważnym zadaniem uczelni wyższej (także coraz częściej podejmowanym w stosunku do studentów sprawnych) jest wprowadzenie absolwenta na rynek pracy (tranzycja). Proces ten zaczyna się jako doradztwo zawodowe, pomoc w rozpoznaniu zainteresowań i wyborze kierunku kształcenia, ale przyjmuje też formę działań szczególnie zintensyfikowanych w okresie kończenia studiów. Dopiero bowiem odnalezienie się absolwenta z wadą słuchu na rynku pracy jest potwierdzeniem sukcesu edukacyjnego.

Rozdział trzeci

Nauczanie i uczenie się języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących – stan badań i doświadczenia różnych krajów

Poznając język obcy
– poznajemy samych siebie.

Komorowska 1999, 132

Osoby niesłyszące i słabosłyszące od zawsze uczyły się języków obcych, ponieważ – podobnie jak i osoby słyszące – doświadczały wielu sytuacji społecznych, które wymagały użycia więcej niż jednego języka. Wychowywały się w rodzinach dwujęzycznych, emigrowały czy też mieszkały na terenach przygranicznych, gdzie naturalną umiejętnością jest komunikowanie się w języku własnym, ale także języku używanym przez sąsiadów. Jednocześnie proces formalnego i systematycznego nauczania osób z wadą słuchu języków obcych rozpoczął się nie tylko w Polsce, ale i na świecie stosunkowo późno, dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Z tego względu literatura przedmiotu jest stosunkowo uboga i nieusystematyzowana.

Jednym z podstawowych dylematów w zakresie nauczania języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących jest określenie statusu używanych przez tę grupę języków. Dzieci z wadą słuchu urodzone w słyszących rodzinach uczą się przede wszystkim języka narodowego, którym posługują się ich rodzice, niekiedy także poznają język migowy poprzez kontakty z jego użytkownikami lub w czasie edukacji w szkołach specjalnych. W przypadku niesłyszących dzieci pochodzących z rodzin osób niesłyszących pierwotnym sposobem komunikowania się jest używanie języka migowego. Niektórzy badacze i praktycy przyjmują, że jest to dla tej grupy język macierzyński/macierzysty, język narodowy zaś, który poznają w kontakcie z innymi osobami oraz w przedszkolu i szkole, jest dla nich „drugim" językiem[1]. Nie zawsze obydwa te języki opanowane są

w stopniu pełnym, a sytuację taką amerykański badacz Berent nazywa *language 1.5* – „półtora języka" (Berent 1988). Jego zdaniem ograniczenia w dostępie do mówionej formy języka, których doświadczają osoby z uszkodzeniami słuchu, prowadzą do wykształcenia się u nich zubożonej wersji języka etnicznego. Zjawiska te powodują, że w przypadku pracy z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi często możemy mówić nie tyle o uczeniu drugiego języka (*Second Language Acquisiton*, SLA), ile o uczeniu trzeciego lub nawet kolejnego języka, lub też języka obcego (*Foreign Language Acquisition*, FLA). Jednocześnie należy zauważyć, że powyższe zjawiska wykorzystywane są w edukacji osób niesłyszących nie zawsze z korzyścią dla nich. Zarówno w szkołach, jak i na uczelniach w Polsce i za granicą proponuje się organizowanie lektoratów języka migowego lub lektoratów języka narodowego w zamian za lektoraty języka obcego nowożytnego. Trend ten należy uznać za niekorzystny, ponieważ pozbawia osoby niesłyszące możliwości nauczenia się języków obcych, które w naszym kraju i w wielu innych są kluczem do pełnego wykształcenia i lepszych perspektyw zawodowych. Jednocześnie należy podkreślić, że zapoznanie uczniów posługujących się w codziennej komunikacji językiem migowym z ideą różnorodności językowej – poprzez nauczanie ich języków migowych różnych krajów (głównie Amerykańskiego Języka Migowego i Brytyjskiego Języka Migowego) – może stanowić interesujące i pożyteczne wprowadzenie w nauczanie języków obcych (por. Prichard 2004, 2005). Należy także dodać, że pomimo wspomnianych ograniczeń w dostępie do języka mówionego istnieje grupa osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu, które opanowują język etniczny w zakresie porównywalnym z osobami słyszącymi. Na sukces ten składają się rezultaty działań w zakresie wczesnej diagnozy i wczesnej interwencji (Gałkowski 2005; Cieszyńska 2000; Eckert 2001), dostosowanego do dziecka podejścia edukacyjnego i metod nauczania języka oraz wiele innych, niezbadanych jeszcze czynników. Uczniowie tacy są w stanie uczyć się także języka obcego, niektórzy z nich nie tylko w piśmie, ale także w mowie.

[1] Część badaczy sądzi, że można go nazwać językiem obcym i w nauczaniu dzieci niesłyszących przyjąć metodykę stosowaną w przypadku nauczania języka obcego (por. Berent 1996). Dla nauczania języka angielskiego jako obcego zjawisko to ma istotne znaczenie, szereg bowiem publikacji zapowiadających w tytule problematykę nauczania dzieci niesłyszących języka angielskiego jako obcego dotyczy w rzeczywistości nauczania języka angielskiego niesłyszących osób mieszkających w USA, Wielkiej Brytanii lub innych krajach anglojęzycznych. Z materiałów tych nauczyciele języka angielskiego jako obcego, pracujący np. w Polsce czy Norwegii, nie mogą korzystać w sposób automatyczny, ponieważ zazwyczaj mówią one o pracy z dziećmi znającymi język migowy i w pewnym niedoskonałym jeszcze stopniu język narodowy – angielski.

Po dokonaniu rozległej kwerendy literatury przedmiotu w języku polskim i angielskim należy stwierdzić, że niezmiernie rzadko prowadzone są badania nad przyswajaniem i produkcją języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące. Wyjątkiem są badania prowadzone przez kilka osób z różnych krajów, które jednocześnie są lektorami języków obcych (Ochse 2005; Pritchard 2004; Bajko, Kontra 2008; Domagała-Zyśk 2001, 2003a i in.; Zabajewska 2004; Batyra 2004; Podlewska 2012, 2013; Nabiałek 2013; Doležalova 2013; Gulati 2013; Kontra 2013). Próba określenia stanu badań, a przede wszystkim kompetencji i możliwości studentów niesłyszących i słabosłyszących w tym zakresie, jest więc nowatorskim zadaniem badawczym, ponieważ brak jest literatury bezpośrednio poruszającej ten temat, pomocne w jego wykonaniu mogą okazać się badania związane z określaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej osób niesłyszących i słabosłyszących w języku ojczystym lub też w języku narodowym traktowanym jako język obcy.

W rozdziale trzecim, poprzedzającym prezentację metodologii i analizę badań własnych, zostanie przedstawiony współczesny stan badań nad nauczaniem języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu. Rozdział rozpoczyna się od zaprezentowania metod komunikowania się ze studentem z wadą słuchu na zajęciach językowych oraz ustaleń terminologicznych dotyczących pojęć kompetencji językowej i komunikacyjnej. Następnie zaprezentowane zostaną dostępne wyniki badań nad nabywaniem poszczególnych sprawności językowych oraz motywacją do uczenia się języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących, ich stylami uczenia się, przekonaniami co do nauki języków obcych oraz możliwościami wspierania tego procesu dzięki zastosowaniu specyficznych metod komunikacji i rozwiązań technologicznych. Przedstawione zostaną też ramy organizacyjne oraz metody nauczania języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących w różnych krajach. Niewielki zakres zaprezentowanego materiału (mimo intensywnych starań o jego zgromadzenie) i częste powoływanie się na wcześniejszy dorobek autorki tej pracy potwierdzają, że problem nauczania języków obcych uczniów i studentów niesłyszących jest zjawiskiem nowym, mało poznanym i wymagającym dalszych badań.

3.1. Komunikacja ze studentem niesłyszącym i słabosłyszącym na zajęciach językowych

Wypracowanie skutecznej formy komunikacji między nauczycielem lektorem a uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym jest podstawową

kwestią, która musi zostać ustalona jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Zasadniczo wyróżniamy dwie podstawowe formy komunikacji: ustną i migową. Komunikacja ustna może być wspierana odczytywaniem mowy z ust lub fonogestami. Komunikacja migowa rzadko przybiera postać klasycznego języka migowego używanego bez artykulacji. Zazwyczaj osoby niesłyszące posługują się systemem językowo-migowym, zakładającym jednoczesne miganie i mówienie, lub też używają języka migowego i mowy. Usprawnieniu komunikacji mogą służyć też naturalne gesty i znaki ruchowe, które mogą mieć charakter emblematów, ilustratorów, regulatorów, adaptatorów czy też wskaźników emocji (Ekman, Friesen 1969, za: Matusewicz 1979). Nieocenioną pomocą może służyć pismo zarówno w formie tradycyjnej, jak też przygotowane z wykorzystaniem klawiatury komputerowej lub telefonicznej.

Wśród specjalistów zajmujących się zagadnieniem nauczania języków obcych istnieją spolaryzowane stanowiska, dotyczące możliwości i zakresu używania języka ojczystego ucznia na lekcjach i zajęciach językowych (por. Komorowska 2009, 87-89). Zwolennicy metody naturalnej i audiolingwalnej są przekonani, że posługiwanie się językiem ojczystym ucznia ma jednoznacznie negatywny wpływ na uczenie się języka obcego, wydłuża bowiem proces nauczania i utrudnia kompetentne posługiwanie się językiem obcym. Ich przeciwnicy (zwolennicy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i kognitywnej) sądzą, że język ojczysty jest na lekcjach i zajęciach językowych przydatnym narzędziem, które może przyczynić się do lepszego wyjaśnienia gramatyki języka obcego czy też zawiłości leksykalnych. Język ojczysty może zatem przyspieszyć tok nauki i pomóc w tworzeniu stałych skojarzeń. Stanowisko umiarkowane w kwestii posługiwania się językiem ojczystym na zajęciach z języka obcego prezentują zwolennicy podejścia komunikacyjnego, którzy postulują, aby w jak największym stopniu posługiwać się językiem obcym, ponieważ pomaga to w osiągnięciu kompetencji komunikacyjnych, wspiera rozwijanie sprawności mówienia i słuchania, a także przygotowuje do kontaktu z innymi osobami posługującymi się tym językiem w warunkach pozalekcyjnych. Jednocześnie jednak w zajęciach prowadzonych w podejściu komunikacyjnym jest miejsce na korzystanie z języka ojczystego, ponieważ skraca to czas przeznaczony na wyjaśnienie zawiłych pojęć i nazw własnych, ułatwia także poprawne zrozumienie nauczanych treści. Jeśli język ojczysty pozwala nam szybciej i dogodniej osiągnąć cel nauczania, wskazane jest jego zastosowanie (Komorowska 2009, 89).

3.1.1. Metody komunikacji ustnej

Współcześnie znanych jest wiele odmian ustnych metod komunikacji z osobami z wadą słuchu, jednak do najważniejszych z nich należą metoda audytywno-werbalna (jednozmysłowa, słuchowo-słowna) oraz klasyczna metoda oralna (wielozmysłowa, ustno-słuchowa). W obydwu metodach podstawowe znacznie ma takie usprawnienie analizatora słuchowego, aby maksymalnie wykorzystywać go w komunikacji z otoczeniem, w edukacji i pracy zawodowej. W tym celu kształci się w dziecku umiejętność wykorzystywania resztek słuchowych wspomaganą użyciem aparatów słuchowych i implantów ślimakowych. W klasycznej metodzie oralnej kształcona jest także intensywnie umiejętność odczytywania mowy z ust, natomiast w metodzie audytywno-werbalnej osoba niesłysząca nakłaniana jest do korzystania jedynie ze zmysłu słuchu (Lőwe 1999).

Wartością metod oralnych jest przykładanie szczególnego znaczenia do wczesnego diagnozowania, protezowania oraz usprawniania mowy. Proponowane w tych metodach systematyczne i żmudne ćwiczenia językowe w wielu przypadkach przynoszą efekt w postaci dobrej umiejętności odczytywania z ust oraz mówienia w sposób zrozumiały dla otoczenia. Ograniczenie stosowania metod oralnych wiąże się z faktem, że jedynie około 30% komunikatów ze strony innych osób jest odczytywanych na ustach rozmówcy (Nicholls, Ling 1982). W związku z tym metoda jest skuteczna jedynie w uszkodzeniach słuchu łagodnego stopnia, w przypadku których możliwe jest wspomaganie odczytywania z ust słuchaniem, lub też wśród osób, które odnoszą duże zyski z używania aparatów lub implantów ślimakowych.

Komunikację ustną w istotny sposób wspiera nauka wczesnego czytania. Jedną z metod stosowanych w celu osiągnięcia tej umiejętności jest symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania opracowana przez Cieszyńską (Cieszyńska 2000). Jest to narzędzie budzenia i wspierania rozwoju systemu językowego u dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Celem programu jest nauczenie dziecka i jego rodziców wzajemnej skutecznej komunikacji, a dzięki temu komunikowania się w szerszej społeczności, oraz umożliwienie kształcenia na każdym poziomie. Język postrzegany jest w tej metodzie jako „narzędzie kognitywnego rozszerzania umysłu" (Cieszyńska 2011a, 25), które pozwala w istotny sposób wspierać rozwój poznawczy, poprzez zwiększanie zasobu leksykalnego dziecka oraz umożliwianie mu efektywnych kontaktów społecznych. Dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu rehabilitowane tą metodą rozwijają się językowo niejednokrotnie w sposób porównywal-

ny do dzieci słyszących (Cieszyńska 2011b), a jako osoby dorosłe funkcjonują samodzielnie, wykorzystując dobrą znajomość języka polskiego w edukacji, pracy zawodowej i kontaktach społecznych ze słyszącymi i niesłyszącymi.

Badania potwierdzają, że niesłyszące osoby posługujące się mową osiągają wyższe wyniki w testach i zadaniach badających umiejętność pisania niż osoby posługujące się językiem migowym jako podstawowym środkiem komunikowania się (por. przegląd wyników za: Musselman, Szanto 1998, 247), jednak autorzy badań zwracają uwagę, że w analizie tych wyników należy uwzględnić także pozycję socjoekonomiczną uczniów (zazwyczaj wyższą mają uczniowie posługujący się mową) oraz fakt pochodzenia z rodziny słyszącej lub niesłyszącej; lepsze wyniki w zadaniach związanych z pisaniem osiągają osoby mające słyszących rodziców.

Osoby, których język narodowy kształcony był z wykorzystaniem technik oralnych i odniosły w tym zakresie sukces, powtarzają go także w trakcie nauki języka obcego. Uczą się mówić w języku obcym i odczytują z ust także mowę obcojęzyczną. Tak jak wspomniano jednak, dotyczy to nie całej populacji, ale pewnej grupy osób z wadą słuchu, a słuchanie i odczytywanie z ust musi zazwyczaj być wspierane technikami wizualnymi, np. pismem.

3.1.2. Metody komunikacji migowej

Znaczenie języka migowego w komunikacji i edukacji osób z uszkodzonym narządem słuchu uległo w ostatnich latach znaczącym przekształceniom zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Z jednej strony obserwuje się obniżenie jego znaczenia w związku z tendencjami integracyjnymi oraz inkluzyjnymi i podejmowaniem edukacji przez większość niesłyszących i słabosłyszących dzieci w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Sprawia to, że zmniejsza się grupa użytkowników języka migowego i przestaje on być głównym narzędziem komunikacji między nauczycielami a uczniami z wadą słuchu. Z drugiej strony obserwuje się ogromną ekspansję znaczenia języków migowych, zwłaszcza na gruncie politycznym i kulturowym. W wielu krajach język migowy ma status języka mniejszości narodowej, z czym wiąże się konieczność przestrzegania określonych praw względem osób go używających[2]. Prowadzone są także zaawansowane prace nad kodyfikacją języków migowych, opi-

[2] Również w Polsce została podpisana 19.08.2011 ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

saniem ich struktury i zasad stosowania (Świdziński, Gałkowski 2003; Świdziński 2005; Szczepankowski 1999, 2009; Wojda 2006; Tomaszewski, Łukaszewicz, Gałkowski 2000; Gałkowski 1998; Dotter 2008). Na świecie istnieje ponad 120 języków migowych (http://www.etnologue.com, DP 9.02.2010), jak też wiele ich odmian, charakterystycznych dla danego kraju lub regionu. Języki migowe posiadają także swoje dialekty i odmiany lokalne. Podejmowane próby stworzenia międzynarodowego języka migowego, *Gestuno,* nie zakończyły się sukcesem, zatem osoby niesłyszące z różnych krajów nie mogą porozumiewać się we wspólnym języku. W pewnym zakresie taką rolę zaczyna pełnić Amerykański Język Migowy, co jest zjawiskiem analogicznym do wzrastającego znaczenia języka angielskiego.

Język migowy jest językiem wizualno-przestrzennym (Szczepankowski 1998; Świdziński 2005). Składa się ze znaków ideograficznych (oznaczających pojęcia) oraz daktylograficznych (oznaczających litery i liczby oraz znaki interpunkcyjne). W większości języków migowych około 1/3 znaków ma charakter ikoniczny, około 40% ezoteryczny, natomiast kolejne 30% to znaki arbitralne (Szczepankowski 2006). W komunikacji ma także znaczenie mimika oraz pantomimika, kontakt wzrokowy z nadawcą, ruchy głowy i tułowia, pauzy, przyspieszenia i zwolnienia, wydłużenia i skrócenia artykulacji, artykułowanie dźwięków oraz gesty naturalne (Mikulska 2003). Język migowy ma własną strukturę gramatyczną o charakterze pozycyjno-przestrzennym. Można w nim wyróżnić czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, zaimki (rzeczowne, przymiotne, liczebne i przysłowne), przyimki, spójniki i partykuły. W praktyce podział na części mowy nie jest jednoznaczny, ponieważ ten sam znak może wyrażać różne części mowy, np. rzeczownik i czasownik[3]. Gramatyka języka migowego zakłada, że (za: Szczepankowski 2006, Korendo 2009): 1) liczba mnoga rzeczownika tworzona jest poprzez dodanie przysłówka *dużo*, ew. reduplikację znaków migowych; 2) przysłówki często mają taką samą formę jak odpowiadające im znaczeniowo przymiotniki i rzeczowniki; 3) przyimki najczęściej nie są używane; 4) czasowniki najczęściej nie odmieniają się przez osoby, z wyjątkiem czasowników *mieć* i *być*; 5) przeszłość najczęściej wyrażana jest za pomocą znaku *już + czasownik*, przyszłość: *będzie + czasownik*; 6) w tradycyjnym języku migowym nie występuje kategoria przypadka i nie funkcjonuje forma strony zwrotnej czasownika; 7) przeczenia tworzone są poprzez dodanie partykuły *nie* lub znaku *ani*,

[3] Z taką sytuacją mamy do czynienia dosyć często także w języku angielskim. Np. słowa *work, desire, demand* i inne mogą oznaczać zarówno rzeczownik, jak i czasownik.

wcale dołączonego do czasownika; 8) znak *ja* jest w wypowiedziach podmiotem, znak *mnie* pełni pozostałe funkcje syntaktyczne.

Zasadniczo w każdym kraju wyróżnia się, oprócz klasycznego języka migowego, np. Polskiego Języka Migowego czy Amerykańskiego Języka Migowego, także systemy językowo-migowe (np. System Językowo-Migowy w Polsce, Szczepankowski 2009; *Sign Supported English* w Wielkiej Brytanii), w których znaki języka migowego wykorzystywane są jako ilustracja wypowiedzi w języku ojczystym (Szczepankowski 2006, 2009). W skład tego sposobu komunikacji wchodzi język mówiony, język migany (znaki migowe o tej samej treści co mowa, przekazywane w tym samym czasie) oraz elementy prozodyczne wypowiedzi – mimika i mowa ciała.

Język migowy i system językowo-migowy jest wykorzystywany w Metodzie Komunikacji Totalnej (*Total Communication*). Jest to „koncepcja wcielająca odpowiednie – słuchowe, migowe i ustne – sposoby komunikacji z głuchymi i wśród głuchych dla zagwarantowania skutecznego porozumiewania się" (Korzon 1998, 49). Powstała ona w latach sześćdziesiątych XX wieku w USA i zakłada, że od najwcześniejszych momentów życia dziecka powinno wykorzystywać się wszelkie dostępne środki komunikacji, a więc mowę ciała, gesty, mimikę, znaki języka migowego i mowę, wspomagane zastosowaniem środków technicznych i pisma. W odróżnieniu od metody kombinowanej język migowy wprowadzany jest na wczesnym etapie życia dziecka, jeszcze przed rozpoczęciem edukacji szkolnej i nie jest traktowany jako wyraz braku rozwoju możliwości posługiwania się przez dziecko mową, lecz jako równoprawny środek porozumiewania się. Rodzice zachęcani są, aby dbać o rozwój językowy dziecka w codziennych, domowych sytuacjach, np. czytanie z dzieckiem, zauważanie i podejmowanie prób rozmowy z wykorzystaniem różnych środków, zgodnie z zasadą: „Zawsze mów do swojego dziecka, gdy wykonujesz znak języka migowego, tak aby nauczyło się kojarzyć znak migowy z ruchami twoich warg" (Korzon 1998, 59).

Język migowy pełni ważną rolę w rozwoju emocjonalnym i językowym małego dziecka wychowywanego przez rodziców niesłyszących. Daje mu poczucie bezpieczeństwa, uczy sprawczości i pozwala na wczesne nawiązywanie znaczących emocjonalnie relacji. Nie pełni on takiej roli w sytuacji, kiedy słyszącym rodzicom rodzi się niesłyszące dziecko, ponieważ nawet jeśli podejmą oni próbę uczenia się języka migowego, będzie to dla nich język wtórny, obcy, w którym nie będą w stanie w naturalny sposób przekazać swoich emocji i opowiedzieć dziecku o otaczającym go świecie (por. Cornett 1967; Cornett, Daisey 2001; Krakowiak 1995, 2001).

Osoby posługujące się w codziennej komunikacji językiem migowym swojego kraju napotykają szczególne trudności w uczeniu się języków obcych. Zazwyczaj nie jest możliwe nauczanie ich języka obcego z wykorzystaniem języka migowego używanego w kraju, którego języka osoba niesłysząca chce się uczyć, chociaż jest to możliwe i praktykowane np. w Norwegii, gdzie osoby niesłyszące mają możliwość uczenia się Amerykańskiego Języka Migowego zamiast języka angielskiego jako języka obcego (Pritchard 2013). Korzystanie zaś np. z Polskiego Języka Migowego na lekcjach języka obcego (np. angielskiego) wprowadza w nauczanie kolejny język (trzeci), poprzez który dokonuje się tłumaczeń i eksplikacji, co utrudnia i wydłuża proces nauczania, nie pozwala też „zanurzyć się" w nauczanym języku w celu lepszego jego poznania. Język migowy powinien być jednak wykorzystany na lekcjach języka obcego jako środek komunikacji z osobami, dla których jest on pierwotnym sposobem porozumiewania się.

3.1.3. Metoda *Cued Speech*

Charakterystyka metody *Cued Speech* i jej polskiej adaptacji, fonogestów, jest dostępna dla polskich czytelników w licznych publikacjach (Cornett 1967; Cornet, Daisey 2002; Krakowiak 1995; Krakowiak, Leszka 2000; Domagała-Zyśk 2009). Wszystkie prowadzone do tej pory badania wskazują, że wczesna rehabilitacja z wykorzystaniem fonogestów daje bardzo dobre efekty w zakresie poprawnego opanowania języka narodowego. Fonogesty ułatwiają percepcję mowy, rozwój zdolności językowych na poziomie sprawności leksykalnych i semantycznych (Hage, Alegria, Perier 1991; Krakowiak 1995), ułatwiają także nabycie sprawności metajęzykowych, takich jak rozpoznawanie rymów (Charlier, Lebayert 2000; LaSasso, Crain, Lebayert 2003a, 2003b, 2011; Krakowiak, Leszka 2000), czytanie i pisanie (Lebayert 2000; Lebayert, Lechat 2001). W badaniach Leybaert i D'Hondt (2003) udowodniono także, że wczesne i konsekwentne posługiwanie się przez dzieci fonogestami powoduje rozwój okolicy Broca i specjalizację lewej półkuli w zakresie percepcji i przetwarzania danych językowych.

Znaczenie metody *Cued Speech* dla rozwoju językowego dzieci jej używających jest istotne, ponieważ badania wskazują, że rozwój mowy tych dzieci pokrywa sie z okresami rozwoju mowy u dzieci słyszących i podobnie jak u nich ma przebieg stadialny. System fonogestów pozwala także dziecku na dostęp do wszystkich warstw języka, co ułatwia mu odbiór i płynną produkcję mowy z właściwym akcentem, intonacją oraz

prozodią. Wykorzystywanie fonogestów w edukacji i rehabilitacji zmienia ucznia z uszkodzonym słuchem (niepełnosprawnego) w kompetentnego uczestnika edukacji, wymagającego jedynie specyficznego wsparcia wizualnego (LaSasso 2010). Stosowanie fonogestów pozwala niesłyszącym dzieciom, także tym z głębokimi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu, zbudować kompetencję językową, która jest pierwszym i niezastąpionym warunkiem opanowania sprawności czytania ze zrozumieniem. Prawidłowość tę potwierdzają badania i eksperymenty naukowe. Torres, Rodriguez, Garcia-Orza i Calleja (2008) określili, że badane przez nich niesłyszące dzieci, posługujące się *Cued Speech*, w testach czytania w wieku 12 lat osiągały wyniki rzędu 85%, co oznacza, że prezentowały wysoki poziom czytania ze zrozumieniem nie tylko w grupie dzieci niesłyszących, ale także w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami.

Metoda *Cued Speech*, opracowana początkowo dla języka angielskiego (Cornett 1967; Cornet, Daisey 2001), została zaadaptowana do ponad 50 innych języków i dialektów, co stanowi niezwykłe ułatwienie w nauczaniu języków obcych. Osoba niesłysząca znająca fonogesty może bowiem, ucząc się kolejnego języka, korzystać z wersji *Cued Speech* dostosowanej do tego języka, co ułatwia jej percepcję mowy obcojęzycznej i kontakty społeczne. W Polsce od roku 2009 podejmowane są próby wykorzystania angielskiej wersji *Cued Speech* w nauczaniu niesłyszących Polaków języka angielskiego (Podlewska 2012, 2013). Stosująca tę metodę Anna Podlewska zaobserwowała, że korzystanie z *Cued Speech* pomaga studentom opanować podstawy prawidłowej wymowy angielskiej, poprawia pewność siebie studentów oraz w znaczący sposób zwiększa ich świadomość fonologiczną.

Wnioski płynące z badań nad stosowaniem narodowych odmian fonogestów potwierdzają skuteczność tej metody w doskonaleniu kompetencji językowych i komunikacyjnych u osób jej używających i zachęcają do stałego wykorzystywania metody *Cued Speech* jako istotnego narzędzia, wspierającego proces uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z wadą słuchu.

3.2. Kompetencja językowa i komunikacyjna osób z wadą słuchu w językach obcych

Literatura dotycząca kompetencji językowych i komunikacyjnych osób z wadą słuchu w językach obcych jest niezmiernie uboga. Publikacje zazwyczaj obejmują zapis doświadczeń danych nauczycieli w odniesieniu

do pojedynczych osób lub niewielkich grup studentów (Domagała-Zyśk 2001a, 2001b i in., Bajko, Kontra 2008; Ochse 2005; Zabajewska 2004; Batyra 2004). Podejmowane nieliczne badania pilotażowe objęły natomiast takie zagadnienia, jak przyswajanie słownictwa i gramatyki, określenie poziomu rozumienia czytanego tekstu, poziomu sprawności posługiwania się mową w języku obcym oraz poziomu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych (Domagała-Zyśk 2009d, 2010b, 2011e, 2012c; Domagała-Zyśk, Podlewska 2011). Oddzielny nurt badań dotyczy możliwości wykorzystania metody *Cued Speech* (Bement, Quenin 1998; Clark, Sacken 1998; Podlewska 2012, 2013) oraz języków migowych w nauczaniu języków obcych (Pritchard 2003, 2004).

Z opisu doświadczeń nauczycieli lektorów języka obcego pracujących z niesłyszącymi i słabosłyszącymi (Domagała-Zyśk 2001, 2003b; Bajko, Kontra 2008; Zabajewska 2004; Batyra 2004; Ochse 2005; Gulati 2005; Nabiałek 2013) wyłania się obraz osób z wadą słuchu wysoce zmotywowanych do uczenia się języków obcych, zainteresowanych prezentowanymi na lektoracie treściami, aktywnych w używaniu języka obcego, ale jednocześnie doświadczających wielu niesprecyzowanych trudności w uczeniu się wszystkich sprawności językowych. Podstawową zaletą tych publikacji jest jednak wyraźnie zwerbalizowany przekaz, mówiący o tym, że dorosłe osoby z wadą słuchu chcą się uczyć języków obcych i w trakcie procesu uczenia się i nauczania wykazują widoczne postępy.

W ostatnim okresie podjętych zostało kilka badań o charakterze pilotażowym w zakresie określania kompetencji językowych i komunikacyjnych studentów niesłyszących i słabosłyszących. Pierwsze z nich dotyczyły określenia zakresu specyficznych trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w procesie nabywania słownictwa w języku angielskim (Domagła-Zyśk 2009d). Analizie poddano materiał dydaktyczny przygotowany dla studentów w jednym roku akademickim, a także notatki z obserwacji prowadzonej w czasie realizacji programu. Autorka badań wymienia 3 podstawowe grupy trudności studentów: 1) poznawanie słów nieznanych lub znanych nieprecyzyjnie w języku polskim; 2) poznawanie słów i wyrażeń niedostępnych poznawczo, np. opisujących wrażenia słuchowe (np. *whisper, miaow, drip – szeptać, miauczeć, kapać*); 3) trudności w zapamiętywaniu, wynikające z małych możliwości utrwalania słownictwa poza salą lekcyjną. Badaczka zwraca uwagę, że poznawanie słownictwa przez osoby z uszkodzeniami słuchu wymaga stosowania specjalistycznych, zindywidualizowanych strategii, opartych na dokładnej eksplikacji danego słowa, zaangażowaniu emocjonalnym lektora i studenta w przekaz znaczenia oraz stworzeniu okazji do wielokrotnego wykorzystywania

słownictwa w różnych kontekstach. Podsumowując, stwierdza także, że poziom kompetencji w języku obcym jest pochodną poziomu kompetencji w języku narodowym, co jest szczególnie widoczne w zadaniach wymagających zrozumienia tekstów obcojęzycznych i oddania ich znaczenia w języku narodowym.

Kolejne badania dotyczyły uwarunkowań rozumienia tekstu w języku angielskim jako obcym (Domagała-Zyśk 2010e). W badaniach poddano analizie 12 pisemnych tłumaczeń tekstów (z języka angielskiego na język polski), wykonanych przez niesłyszących i słabosłyszących studentów ze znacznym i głębokim stopniem prelingwalnego uszkodzenia słuchu. Analizując zebrany materiał, autorka badań wskazuje na najczęstsze problemy doświadczane przez studentów: trudności w zakresie wyboru poprawnej formy czasownika w języku polskim, tak żeby oddać sens formy w języku angielskim; trudności w zakresie oddania istoty związków między słowami w języku angielskim, jeśli w języku polskim wymaga to użycia końcówek fleksyjnych lub słów funkcyjnych; trudności w rozumieniu wyrażeń wieloznacznych i wyborze ich polskiego odpowiednika; trudności w zakresie rozumienia znaczenia idiomów; trudności w rozumieniu tekstu, jeśli pojawiają się w nim słowa nieznane osobie uczącej się także w języku polskim.

Dalsze badania dotyczyły zakresu podstawowych trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w pisaniu w języku angielskim jako obcym (Domagała-Zyśk 2011e). Przeanalizowano w nich prace pisemne przygotowane przez troje studentów z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Autorka zwraca uwagę, iż analizowane teksty powinny być przede wszystkim uznane za bardzo dobry przykład sprawności komunikacyjnej niesłyszących studentów. Opisują one ich codzienne doświadczenia, a pomimo zaburzonej formy treść przekazu pozostaje osobista i atrakcyjna dla słuchacza. Studenci w tekstach nie tylko przekazują fakty, ale informują o swoim stosunku emocjonalnym do opisywanych treści, dobierając w odpowiedni sposób przymiotniki, np. widowiskowy (*spectacular*), zadziwiający (*amazing*), piękny (*beautiful).* Teksty przygotowane są też w sposób poprawny formalnie: są odpowiedniej długości, zawierają frazy informujące o rodzaju tekstu (np. powitanie w liście). Prace studentów pokazują jednak także znaczące trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie tworzenia tekstów w języku angielskim: błędy w zakresie tworzenia fraz rzeczownikowych, błędne użycie liczby mnogiej i przyimków, nieprawidłowe formy czasownikowe, brak podmiotu w zdaniach, nieprawidłowe zastosowanie słów (rozszerzenie ich znaczenia), błędna składnia wielu zdań. Autorka konkluduje, iż w nauczaniu

osób niesłyszących ważne jest nie tylko ocenianie efektu pracy i zwracanie uwagi na błędy. Warto analizować cały proces powstawania tekstu, poznać intencje autora, a w ocenie uwzględnić także, w jakim stopniu tekst – pomimo braków formalnych – przekazuje planowaną treść.

Badania nad oceną poprawności wymowy w języku angielskim jako obcym prowadził zespół Domagała-Zyśk i Podlewska (2011). Uczestniczyło w nich 8 studentów, kobiet i mężczyzn, z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Ich wypowiedzi zostały zarejestrowane na nośniku elektronicznym, a następnie odsłuchane przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Wyniki pozwalają stwierdzić, że ogólny poziom rozumienia zawartości treściowej słuchanych tekstów wynosi 62%. Najniższy osiągnięty wynik to zrozumienie treści wypowiedzi na poziomie 36%, najwyższy zanotowany wynik dotyczył studentki o umiarkowanym poziomie uszkodzenia słuchu i wynosił 8,1 (81%). Najwyższy wynik osiągnięty przez studentkę z głębokim uszkodzeniem słuchu (powyżej 90 dB) wynosił 79%. W zakresie poprawności fonetycznej odczytywane przez studentów teksty zostały ocenione nieco niżej niż w poprzedniej próbie: średni wynik wynosił 52%. Najniższa otrzymana ocena wynosiła 39%, najwyższa zaś (osiągnięta przez studentkę z głębokim uszkodzeniem słuchu powyżej 90 dB) 66%. Podsumowując badania, autorki stwierdzają, że wyniki te potwierdzają osiągnięcie przez niesłyszących i słąbosłyszących studentów celu nauki języka obcego – bycia zrozumianym przez natywnych użytkowników tego języka.

Następnie przeprowadzono pilotażowe badania nad specyficznymi trudnościami osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie poznawania gramatyki języka angielskiego (Domagała-Zyśk 2012c). W badaniach przeanalizowano rodzaj trudności w zakresie poprawnego stosowania reguł gramatyki angielskiej w 30 tekstach i 30 ćwiczeniach gramatycznych przygotowanych przez grupę 11 studentów z głębokimi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Analiza rodzajów popełnianych przez nich błędów prowadzi do konkluzji, że większą trudnością jest przygotowywanie tekstów swobodnych niż wykonywanie ćwiczeń i testów gramatycznych. W tych pierwszych studenci popełnili 60% błędów, pozostałe 40% popełniono w testach gramatycznych (zamkniętych). Do najczęstszych trudności autorka zaliczyła: używanie wyrażeń przyimkowych (18,5% wszystkich błędów), stosowanie przedimków (14,3% wszystkich błędów) i używanie poprawnej formy czasownika, zwłaszcza w czasie teraźniejszym *present simple* (14,4% wszystkich popełnionych błędów). Komentując ten wynik, badaczka stwierdza, że nie należy sądzić, iż czas *present simple* należy do najtrudniejszych w języku angielskim, jednak z pewnością jest

najczęściej używany, stąd przy próbach jego stosowania pojawiają się również często błędy. Kolejną systematycznie pojawiającą się trudnością jest nieprawidłowe stosowanie zdań przymiotnikowych (zaobserwowano je w 7,4% przypadków). Trudnością dla osób niesłyszących jest także wybór właściwej formy w odniesieniu do wydarzeń mających się odbyć w przyszłości i przeszłości (odpowiednio 5,8% i 5,3% wszystkich popełnionych błędów). Doświadczenie wskazuje, że osoby niesłyszące mają trudności także z używaniem form czasu przyszłego i przeszłego w języku polskim, stąd też wybór właściwej formy w języku angielskim jest również źródłem trudności. Trudnością okazało się także tworzenie zdań bezokolicznikowych (5,3% wszystkich popełnionych błędów) oraz poprawne stosowanie liczby mnogiej (6,8%).

Doświadczenia z wykorzystania metody *Cued Speech* w nauczaniu języka obcego opisują Bement i Quenin (1998) oraz Clark i Sacken (1998), naukowcy z Instytutu Technologii w Rochester. Bement i Quenin (1998) prowadzili eksperymentalne nauczanie języka hiszpańskiego z wykorzystaniem *La Palabra Complementada*, LPC (hiszpańskiej wersji *Cued Speech*). Wzięło w nim udział 18 studentów z wadą słuchu, którzy uczestniczyli w kursie dla początkujących, w czasie którego jedna godzina tygodniowo poświęcona była ćwiczeniom konwersatoryjnym z wykorzystaniem LPC. W wyniku eksperymentu zauważono wzrost umiejętności różnicowania słów z zamkniętego zbioru wyrazów średnio o 6%. Autorzy konkludują więc, że metoda *Cued Speech* jest pomocna w komunikacji werbalnej, ułatwia percepcję języka i umożliwia niesłyszącym studentom swobodne wyrażanie się. Clark i Sacken (1998) prowadzili z kolei nauczanie języka francuskiego 18 osób z wadą słuchu w grupie integracyjnej z wykorzystaniem *Le Languagé Parle Completé*, LPC (francuskiej wersji *Cued Speech*). Wyniki uzyskane w tym eksperymencie pokazały, że w testach odczytywania mowy z ust studenci słyszący osiągnęli wyniki lepsze od rówieśników nieużywających LPC – o 18% w wypadku odczytywania z ust samogłosek bez użycia *Cued Speech* i o 3% lepsze w odczytywaniu samogłosek z użyciem *Cued Speech*, nie zaobserwowano natomiast różnic w umiejętności odczytywania spółgłosek. Niesłyszący studenci poprawili swoje wyniki w jeszcze większym stopniu. Testy wykonane po zakończeniu zajęć pokazały, że poprawili oni o 24% swoją umiejętność odczytywania samogłosek bez pomocy *Cued Speech*, a o 12% poprawiło się odczytywanie samogłosek. Nie zanotowano różnic w zakresie umiejętności odczytywania spółgłosek bez korzystania z pomocy *Cued Speech*, natomiast percepcja spółgłosek przy zastosowaniu tej metody wzrosła aż o 20%. Warto dodać, że w Polsce badania nad zastosowaniem brytyjskiej wersji *Cued Speech* w nauczaniu

języka angielskiego niesłyszących i słabosłyszących prowadzi od kilku lat Podlewska (2012), obserwując znaczące postępy studentów z wadą słuchu pracujących tą metodą.

Ostatni nurt badań dotyczy możliwości wykorzystania języka migowego w nauczaniu języków obcych osób z wadami słuchu i jest opisywany przez Pritchard (2003, 2004, 2013). Autorka ta, pracująca na co dzień z niesłyszącymi uczniami w Norwegii, podaje, że od reformy edukacyjnej z 1997 roku, opartej na idei bilingwizmu i społeczno-kulturowym rozumieniu głuchoty, uczniowie z wadą słuchu w Norwegii nie są zwalniani z lekcji języka angielskiego, jednak mogą realizować ten przedmiot w różny sposób: ucząc się języka angielskiego w mowie i piśmie, poznając ten język tylko w formie pisemnej z wykorzystaniem możliwości prowadzenia rozmów w piśmie (tzw. *chats*), poznając Brytyjski Język Migowy (BSL) lub też Amerykański Język Migowy (ASL). Narodowy program nauczania języka angielskiego dla uczniów niesłyszących w Norwegii zakłada, że uczeń poznaje nie tylko język, ale także kulturę krajów, w których jest on używany, ze szczególnym uwzględnieniem Kultury Głuchych. Prowadzone przez Pritchard (2003, 2004) badania pozwalają stwierdzić, że uczniowie niesłyszący chętnie wybierają możliwość uczenia się BSL lub ASL, widząc w tym szansę nabycia umiejętności komunikowania się z niesłyszącymi rówieśnikami z innych krajów.

3.3. Motywacja do nauki języka obcego

Uczenie się języka obcego jest przykładem działania o charakterze społeczno-edukacyjnym, a jego efekty modyfikowane są w dużym stopniu przez procesy motywacyjne. Najczęściej używaną teorią motywacji do uczenia się języków obcych jest teoria społeczno-psychologiczna Gardnera (1985). Mówi ona, że osoby uczące się języka obcego mogą wykazywać się motywacją *instrumentalną* lub *zintegrowaną*. Uczniowie posiadający motywację zintegrowaną są zainteresowani uczonym językiem jako takim oraz kulturą krajów, w których jest on używany, uczniowie zaś prezentujący motywację instrumentalną uczą się języka ze względu na motywy praktyczne, użytkowe, takie jak otrzymanie lepszej pracy czy zaliczenie obowiązkowego kursu. Powszechnie sądzi się, że uczniowie z motywacją zintegrowaną wkładają więcej pracy w uczenie się języka, stosują dojrzalsze strategie jego poznawania, co sprzyja większej efektywności nauczania (Gardner 1985; Gardner, Tremblay, Masgoret 1997). W badaniach motywacji do uczenia się języków obcych stosuje się dwa typy narzędzi:

opracowane specjalnie dla populacji osób uczących się języka obcego (por. np. *Attitude and Motivation Test Battery,* AMTB; Gardner, Tremblay, Masgoret 1997) lub stosowane w ogólnych badaniach do określania poziomu motywacji uczenia się w zakresie różnych przedmiotów szkolnych (por. Huang 2008).

Wszystkie dotychczasowe doświadczenia nauczycieli (Domagała-Zyśk 2001; Batyra 2004; Zabajewska 2004; Ochse 2005; Bajko, Kontra 2008; Podlewska 2012) podkreślają wysoką i dojrzałą motywację niesłyszących i słabosłyszących studentów do uczenia się języka obcego. Ze względu na małe grupy oraz wiek badanych (byli to zazwyczaj studenci, z wyjątkiem badań Zabajewskiej, 2004, która przedstawia swoją pracę z gimnazjalistami) nie można opisywanych doświadczeń uogólniać, należy jednak przypuszczać, że motywacja do uczenia się języka obcego może być różna w różnych grupach wiekowych oraz może zależeć od poziomu i typu szkoły.

Motywację do uczenia się języka obcego badała empirycznie w grupie 11 studentów z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu Domagała-Zyśk (2012d), wykorzystując w tym celu skonstruowane przez siebie kwestionariusze, przygotowane na podstawie modelu zaproponowanego przez Pintricha (2000). Analiza wyników pozwala stwierdzić, że studenci ci wykazują się dojrzałą motywacją do uczenia się języka obcego. Wiedzą, dlaczego podejmują się uczenia się języka obcego, realnie oceniają swoje możliwości, przyznając, że nauka języka obcego jest dla nich trudna. Jednocześnie z optymizmem sądzą, że jest możliwe dla nich osiągnięcie sukcesu, a uczenie się języka obcego raczej nie wiąże się w ich przypadku z doświadczaniem negatywnych emocji. Badane osoby zdecydowanie łączą swoje sukcesy w nauce języka z własnym wysiłkiem i pracą, a nie z tzw. łutem szczęścia. Badania wskazują także na duże znaczenie czynników środowiskowych w kształtowaniu się prezentowanej przez studentów dojrzałej motywacji. Studenci przyznają, że otrzymują wsparcie do uczenia się języka obcego ze strony swoich rodziców i rówieśników, a przede wszystkim nauczyciela.

Badania nad wybranymi aspektami funkcjonowania studentów z wadą słuchu na lektoracie języka obcego prowadziła także Ochse (2001), która odbyła rozmowy z 18 uczestnikami prowadzonego przez siebie lektoratu języka angielskiego na Uniwersytecie w Turynie. Badania potwierdzają, że większość niesłyszących studentów posiada instrumentalną motywację do nauki języka obcego, a uczą się go jedynie w czasie zajęć na uczelni. Studenci, zdaniem badaczki, prezentowali wyjątkowo niskie poczucie własnej wartości. Byli niepewni swojej wiedzy, poprawności swo-

ich odpowiedzi, czuli się niepewnie, kiedy byli poproszeni o wypowiedź w języku obcym. W badaniach uczestniczyła grupa studentów posługujących się językiem migowym (8 osób) i grupa niesłyszących studentów mówiących (10 osób). Między grupami nie zaobserwowano różnic, jednak grupa studentów mówiących wyraźnie opowiedziała się za koniecznością nabywania kompetencji w zakresie poprawnej wymowy w języku obcym. Ochse (2001, 467) komentuje, że są to osoby wyrosłe w środowisku osób słyszących i z nim się identyfikujące, zatem pragnienie to jawi się jako zupełnie zrozumiałe.

3.4. Style uczenia się języka obcego

W ostatnich latach w metodyce nauczania języków obcych można zaobserwować znaczącą zmianę w kierunku uczenia skoncentrowanego na uczniu, który ma być nie tylko biernym odbiorcą, ale też niezależnym i autonomicznym podmiotem (por. Tamada 1996). W drodze do celu, którym jest osiągnięcie kompetencji językowej w aspekcie poznawczym i społecznym, nie wszyscy uczniowie stosują te same sposoby. Mówimy więc, że używają różnych *stylów uczenia się*. Styl uczenia się to charakterystyczne dla danej osoby cechy zachowania. Dotyczą one zarówno sfery poznawczej, jak i emocjonalnej i wyznaczają w miarę stałe wskaźniki spostrzegania, wchodzenia w reakcje i odnoszenia się osoby do środowiska uczenia się (Keefe 1979). Współcześnie znanych jest wiele koncepcji stylów uczenia się, jednak wyjątkowo interesujący model oraz narzędzie badawcze zaproponował Felder i jego współpracownicy (Felder, Henriques 1995; Felder, Silverman 1988; Felder, Soloman 2001; Felder, Spurlin 2005). Zakładają oni, że styl uczenia się może zostać opisany poprzez określenie charakterystycznych cech funkcjonowania poznawczego ucznia w zakresie pięciu par wymiarów:

1) zmysłowy – intuicyjny;
2) wizualny – werbalny;
3) aktywny – refleksyjny;
4) sekwencyjny – globalny;
5) indukcyjny – dedukcyjny.

Pierwsza kategoria dzieli uczniów pod względem preferencji w zakresie rodzaju spostrzeganego materiału i odnosi się do teorii opracowanej przez Junga. Pozwala na wyróżnienie grupy uczniów poznających wiedzę głównie za pomocą zmysłów, zorientowanych praktycznie, zainteresowanych przyswojeniem sobie faktów, procedur, myślących konkretami, oraz

grupy uczniów, którzy w poznawaniu rzeczywistości wykorzystują głównie intuicję, a więc preferują uczenie się teorii, doszukiwanie się znaczeń, cenią sobie innowacyjność i dobrze czują się w zadaniach wymagających myślenia abstrakcyjnego (Lawrence 1994). W drugim z analizowanych wymiarów uczniowie dzieleni są pod względem rodzaju modalności częściej wykorzystywanej w uczeniu się. Analizując zachowanie uczniów, możemy ich podzielić na preferujących wizualny sposób poznawania rzeczywistości i korzystających w uczeniu się głównie z technik wzrokowych, takich jak obrazy, diagramy, wykres i filmy, oraz preferujących techniki słowne, którzy wolą wyjaśnienia werbalne, pisemne lub ustne (Barbe, Swassing, Milone 1979). W trzecim wymiarze oceniamy, w jaki sposób uczeń przekształca spostrzeżenia w wiedzę, jakie procesy umysłowe są zaangażowane w tę pracę. Uczniów dzielimy na aktywnych, dobrze czujących się w sytuacjach poznawania nowych rzeczy, lubiących pracę w grupach, oraz refleksyjnych, którzy wolą uczyć się poprzez rozmyślanie o nowych treściach, preferują pracę samodzielną lub w parach, ze znaną sobie osobą (Kolb 1984). Czwarta kategoria dzieli uczniów na preferujących linearny, sekwencyjny styl uczenia się, lubiących wykonywać pracę, która jest podzielona na etapy, i uczniów preferujących styl globalny, myślących holistycznie, syntetycznie (Felder, Spurlin 2005). Piąta kategoria wyróżnia uczniów myślących indukcyjne, poznających teorie poprzez analizę pojedynczych faktów, oraz tych myślących dedukcyjnie, którzy na podstawie poznanych teorii wyciągają wnioski o ich konsekwencjach i aplikacjach w praktyce.

Badania nad stylem uczenia się preferowanym przez studentów z uszkodzeniami słuchu prowadziła Domagała-Zyśk (2011d), wykorzystując do tego celu *Indeks Stylów Uczenia się* Feldera i Soloman (2001). Spośród przebadanych przez nią 11 osób o uszkodzeniu słuchu znacznym lub głębokim większość prezentuje styl globalny, refleksyjny, zmysłowo-wzrokowy. Oznacza to, że studenci ci preferują pracę samodzielną i niechętnie pracują w grupach. Rzadko wykazują inicjatywę i próbują aktywnie rozwiązać nowy problem, preferują raczej samotne przemyślenie danego zagadnienia. W studiowaniu przyjmują orientację praktyczną, tzn. uczą się raczej poprzez analizę faktów i konkretnych treści niż poprzez spontaniczne doszukiwanie się znaczeń i abstrakcyjne rozmyślania: żaden z badanych studentów nie wykorzystuje intuicji w uczeniu się. Studenci o zmysłowym stylu uczenia się preferują rozwiązywanie zadań znanymi im sprawdzonymi sposobami: nie lubią być zaskakiwani koniecznością korzystania z nowych, nieznanych im wcześniej sposobów pracy intelektualnej. Są perfekcjonistami w zakresie zapamiętywania

szczegółów i preferują wyraźne ustalenie zakresu materiału, który ma być przez nich opanowany. Zgodnie z przewidywaniami studenci preferują raczej wzrokowy niż werbalny styl uczenia się, warto jednak zauważyć, że silną preferencję zaobserwowano tylko u czterech z jedenastu badanych osób, cztery kolejne osoby wykazały preferencję średnią, a dwie słabą. Warto zauważyć, że odpowiedzi jednej ze studentek niesłyszących zaklasyfikowały ją do grupy osób preferujących instrukcje i wyjaśnienia słowne, co oznacza, że także w grupie studentów niesłyszących mogą znaleźć się osoby preferujące raczej werbalny niż wzrokowy styl uczenia się. Niesłyszący studenci wyraźnie preferują także sekwencyjny styl nabywania wiedzy, nikt nie przejawiał silnej preferencji uczenia się globalnego.

3.5. Nauczanie języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących w wybranych krajach

Analiza dostępnej literatury przedmiotu oraz informacje zebrane dzięki kontaktom osobistym pozwalają stwierdzić, że studenci niesłyszący i słabosłyszący zaczęli zgłaszać się na szerszą skalę na uczelnie wyższe dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Wtedy też rozpoczęło się tworzenie struktur umożliwiających udzielanie im wsparcia w studiowaniu, w tym także w zakresie uczenia się języków obcych. Pierwsze specjalistyczne lektoraty dla studentów niesłyszących pojawiły się na uczelniach wyższych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku: w 1994 roku na Uniwersytecie Baumana w Moskwie (lektorat prowadziła prof. Irina Kristewa), w 1998 na Uniwersytecie Karola w Pradze (z inicjatywy prof. Danieli Janakowej) oraz w 1999 na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (lektorat od początku prowadziła dr Ewa Domagała-Zyśk). Z roku 1998 pochodzi opis doświadczeń wykorzystania *Cued Speech* w nauczaniu języków obcych (Bement, Quenin 1998; Clark, Sacken 1998), w latach dziewięćdziesiątych podejmowano także na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie nauczanie studiujących tam osób niesłyszących kultury i języków różnych krajów (www.gallaudet.edu). W tym okresie powstawały także na uczelniach pierwsze centra wspierania edukacji osób z uszkodzeniami słuchu: na Uniwersytecie Karola w Pradze (1998), Uniwersytecie Masaryka w Brnie (2004), Uniwersytecie w Sannio (Włochy, 2001), Akademii Podlaskiej w Siedlcach (2004), Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (2004) oraz Uniwersytecie Eötvös Loránd w Budapeszcie (2008). W innych krajach (takich jak np. Słowenia, Litwa, Wielka Brytania, Belgia, Irlandia, USA, Finlandia, Nor-

wegia) pomoc osobom niesłyszącym w zakresie nauczania języka obcego na uczelniach nie ma zorganizowanego kształtu, co jest związane przede wszystkim z silnym nurtem włączającym (*inclusion, mainstreaming*) który sprawia, że osoby z niepełnosprawnościami nauczane są na wszystkich etapach edukacji wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami, a wsparcie ma charakter zindywidualizowany i starają się o nie osoby z różnego typu trudnościami wynikającymi z niepełnosprawności, ale także trudnej sytuacji osobistej, migracji, specyficznych trudności w uczeniu się itp.

Wsparcie w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego może przybierać różne formy, które na potrzeby tej publikacji określono jako: model edukacji zindywidualizowanej, model inkluzyjny, model segregacyjny, model dostosowania oraz model nauczania fakultatywnego.

3.5.1. Edukacja zindywidualizowana – Norwegia, Szwecja

W Norwegii znaczne zmiany w edukacji uczniów niesłyszących zaszły w roku 1997 wraz z reformą edukacji. W dokumentach rządowych zdefiniowano wtedy, że uczeń niesłyszący (*Deaf*) to taki, który posługuje się językiem migowym w zdobywaniu informacji (uczeniu się) oraz komunikacji na terenie szkoły. Oznacza to, że niesłyszące (audiologicznie) osoby mówiące zaliczono do kategorii uczniów słabosłyszących. Uczą się oni zazwyczaj w szkołach ogólnodostępnych i korzystają z powszechnie używanych w tych szkołach oralnych metod i technik nauczania i uczenia się. Pritchard (2005) podaje, że specjalistyczne wsparcie otrzymuje każdego roku około 20-30 uczniów niesłyszących na terenie całego kraju w 4 szkołach dla nich przeznaczonych lub w szkołach lokalnych wspieranych przez doradców edukacji specjalnej. Edukacja uczniów niesłyszących nie jest nazywana „edukacją specjalną", ale edukacją zindywidualizowaną, odpowiadającą na konkretne potrzeby każdego z uczniów. Narodowy program nauczania (*National Curriculum*, L97, http://www.udir.no, DP 12.04.2012) oparty jest na idei bilingwalizmu. Jest taki sam jak dla uczniów słyszących, z wyjątkiem 4 przedmiotów: 1) język migowy (*Norwegian Sign Language*, NSL) jest traktowany jako język prymarny; 2) język narodowy – norweski – nauczany jest z wykorzystaniem specjalistycznych metod nauczania; 3) muzyka zastąpiona jest przez przedmiot *Drama i rytmy;* 4) języka angielskiego jako obcego – dla tego przedmiotu opracowano specjalny program nauczania.

Program nauczania języka angielskiego jako obcego dla uczniów niesłyszących przygotowany w Norwegii w 1997 roku może posłużyć jako przykład przemyślanych działań wspierających ucznia niesłyszącego. Jest

jak do tej pory jedynym w Europie dokumentem rządowym, dotyczącym zagadnienia nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów niesłyszących, dlatego zostanie tutaj szczegółowo przeanalizowany. Program nauczania oparty jest na podejściu społeczno-kulturowym, zakładającym, że język jest nabywany i rozwija się poprzez interakcję społeczną i aktywne używanie. Celem nauczania jest opanowanie przez niesłyszących uczniów umiejętności rozumienia tekstów w języku angielskim oraz nabycie sprawności tworzenia tekstów w tym języku. W nauczaniu dużą rolę przywiązuje się do kreowania możliwości porozumiewania się w języku angielskim, a także językach migowych – brytyjskim i amerykańskim. Interesującym pomysłem jest układ materiału zaproponowany uczniom: w klasach młodszych (I-IV) uczniowie zapoznają się z Brytyjskim Językiem Migowym, doświadczają zatem istnienia różnych języków i konieczności ich opanowania w celu nawiązania kontaktu z osobami z innych krajów. W klasach V-VII kontynuowana jest nauka Brytyjskiego Języka Migowego i wprowadzany jest język angielski zarówno w formie pisanej, jak i mówionej, w zależności od potrzeb i możliwości uczniów. W kolejnych klasach uczeń decyduje, w jakim zakresie chce opanować używanie języka angielskiego, a w jakim Brytyjskiego Języka Migowego; ma również możliwość uczenia się Amerykańskiego Języka Migowego. W klasie X, XI lub XII uczniowie zdają egzamin końcowy, który przygotowany jest na takim samym poziomie trudności jak egzamin dla uczniów słyszących, a jego wyniki umożliwiają podjęcie edukacji na poziomie wyższym. Nauczyciele prowadzący lekcje języka obcego są specjalistycznie przygotowani do pracy z uczniami niesłyszącymi oraz mają przygotowanie do nauczania języka obcego. Cześć z nich posiada także umiejętność posługiwania się Amerykańskim lub Brytyjskim Językiem Migowym, którego uczyli się w USA lub w Wielkiej Brytanii w czasie specjalistycznych kursów[4]. Uczniowie nauczani są zarówno pisania, jak i mówienia w języku obcym, zwłaszcza z wykorzystaniem komunikatorów językowych (funkcji „czat"). Pewną trudność sprawia nauczanie uczniów niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych, ponieważ nie zawsze jest tam nauczyciel przygotowany do pracy z niesłyszącymi.

W Szwecji z kolei od lat osiemdziesiątych funkcjonuje ustawa o dwujęzyczności, uznająca społeczność osób Głuchych za mniejszość narodową i przyznająca im prawo do używania Szwedzkiego Języka Migowego. W latach dziewięćdziesiątych w Szwecji miała miejsce re-

[4] Informacje zebrane na podstawie wywiadu z Patricią Pritchard, nauczycielką niesłyszących i doradcą edukacyjnym (Senior Advisor) w Statped Vest w Norwegii.

forma szkolna, która przywróciła do szkół język migowy i ustanowiła go oficjalnym językiem instrukcji. Ponieważ język angielski należy do grupy przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów w Szwecji, uczniów niesłyszących nie zwolniono z jego opanowania, zapisano jednak w ustawie, iż w przypadku niesłyszących znajomość języka dotyczy jedynie formy pisanej (Svartholm 2008). Języki migowe mają status języków macierzyńskich osób niesłyszących, są używane w edukacji i rehabilitacji od wczesnego dzieciństwa (Kvam, Bredal 2000), także w edukacji w zakresie języków obcych. Nauczanie języka angielskiego u uczniów z wadą słuchu polega na zapoznawaniu ich z pisemną formą języka angielskiego poprzez Szwedzki Język Migowy. Niektórzy niesłyszący uczniowie uczą się także innych języków, np. języka hiszpańskiego. Głównym problemem w Szwecji jest brak wystarczającej liczby tłumaczy, którzy mogliby uczestniczyć w lekcjach języka obcego prowadzonych przez lektorów[5].

3.5.2. Model inkluzyjny – Włochy, Słowenia, Grecja

We Włoszech[6] wszystkie dzieci uczą się języka obcego, począwszy od szkoły podstawowej, aż po uniwersytet, jest to część obowiązującego ich programu nauczania. Nauczanie uczniów i studentów niesłyszących i słabosłyszących języka angielskiego jako obcego nie jest jednak powszechne. Są oni zwalniani z tego obowiązku zwłaszcza w przypadku posiadania dodatkowych niepełnosprawności. Od pierwszych lat XXI wieku podejmowane są próby zmiany tej sytuacji, a w nauczaniu języka angielskiego jako obcego powszechnie stosuje się jako język instrukcji Włoski Język Migowy (*Italian Sign Language*, ISL) (por. Ochse 2008; Intorcia 2013) oraz inne sposoby wsparcia, takie jak usługa przygotowywania notatek, tłumaczenia oraz korzystanie z napisów do filmów i nagrań. W opinii nauczycieli głównym problemem jest znalezienie sposobu efektywnej komunikacji z uczniem niesłyszącym i zapewnienie mu takiego samego poziomu edukacji jak uczniom i studentom słyszącym zgodnie z zasadą wyrównywania szans.

---

[5] Informacje otrzymano w czasie rozmowy prywatnej z rzecznikiem SDU, Swedish National Deaf Youth Association. Por. sprawozdanie S1.

[6] We fragmencie dotyczącym Włoch oprócz źródeł pisanych wykorzystano informacje z rozmów i wywiadu z E. Intorcia, anglistą, wykładowcą na Uniwersytecie w Sannio, która brała udział w realizowanym na tym uniwersytecie projekcie nauczania studentów niesłyszących języka angielskiego jako obcego.

Specjalistyczny program nauczania języka angielskiego jako obcego przygotowano na uniwersytecie w Sannio we Włoszech. Język angielski jest tam nauczany równolegle z Amerykańskim Językiem Migowym, co daje niesłyszącym studentom możliwość porozumiewania się z niesłyszącymi osobami, których językiem narodowym jest język angielski; w piśmie (np. w korespondencji e-mailowej) mogą używać pisanej formy języka angielskiego, w rozmowach zaś posługują się ASL (por. Cole 2008). W opisywanym programie językiem instrukcji jest pisana forma języka angielskiego lub ASL, unika się używania narodowego języka studentów oraz Włoskiego Języka Migowego. Ważną rolę pełnią w procesie nauczania *native speakers*, w tym wypadku niesłyszący Amerykanie, którzy w czasie kursu służą uczestnikom swoją obecnością i stają się partnerami, z którymi można w warunkach formalnych lub nieformalnych ćwiczyć używanie języka angielskiego. Na tym uniwersytecie przygotowano także specjalny podręcznik dla studentów niesłyszących, *Talking Hands* (Bettini, Battista 1999), w którym regularnej instrukcji towarzyszy komentarz we Włoskim Języku Migowym oraz napisy do nagrań wideo (*subtitles*).

Także w Słowenii[7] osoby niesłyszące uczą się języka obcego wspólnie ze słyszącymi od roku 2000, a treści nauczania są takie same jak dla uczniów słyszących. Nauka w szkołach specjalnych trwa rok dłużej, zatem uczniowie ci mają więcej czasu na opanowanie programu nauczania. W czasie studiów studenci niesłyszący mogą być zwolnieni z niektórych części egzaminów językowych. Nauczyciele są wykwalifikowanymi nauczycielami języka, posiadają także przygotowanie surdopedagogiczne. W Słowenii w szkole dla niesłyszących w Lublanie stosowany jest Słoweński Język Migowy w ramach modelu Komunikacji Totalnej, natomiast w innych szkołach (w Mariborze i Portoroży) podstawowym sposobem komunikacji jest mowa, a to oznacza także konieczność zróżnicowania metod pracy na lekcjach języka obcego. Podstawowym problemem nauczycieli języków obcych jest brak materiałów szkoleniowych – podręczników, suplementów i ćwiczeń, które mogłyby pomóc w pracy z uczniami i studentami z uszkodzeniami słuchu, a także brak metodycznego wsparcia dla nauczycieli pracujących z tą grupą uczniów.

System edukacji specjalnej w Grecji zmienia się w sposób znaczący pod wpływem Ustawy Edukacyjnej z 2007 roku i specjalne potrzeby uczniów niesłyszących i słabosłyszących zaczynają być dostrzegane. Dopiero od roku 2010 uczniowie z wadą słuchu uczą się jako języka obcego głównie

[7] Na podstawie wywiadu on-line z nauczycielem języka angielskiego w Lublanie, (komunikacja e-mail, 6.06.2009).

języka angielskiego[8]. Problemem są przede wszystkim trudności komunikacyjne między uczniami a nauczycielami: uczniowie w szkołach specjalnych posługują się głównie językiem migowym, jednak nie wszyscy nauczyciele stosują go w komunikacji w uczniami. W nauczaniu wykorzystuje się podręczniki stosowane w szkołach dla słyszących. Głównym problemem jest brak wykwalifikowanych nauczycieli języka obcego przygotowanych do pracy z uczniami z wadą słuchu, trudności ekonomiczne niepozwalające na zaspokojenie potrzeb uczniów niesłyszących oraz postawy społeczne, w świetle których osoby niesłyszące postrzegane są jako pozbawione predyspozycji do uczenia się języków obcych.

3.5.3. Model wyłączenia – Austria, Niemcy, Węgry, Francja

W krajach niemieckojęzycznych (Niemcy, Austria) temat nauczania języków obcych uczniów i studentów z wadą słuchu jest prawie w ogóle nieobecny. Wprawdzie znane są sytuacje, w których pojedyncze osoby mieszkające w rejonach nadgranicznych (np. w rejonie Bozen/Bolzano) znają, oprócz języka migowego, także dwa języki, ale dotyczy to języka używanego w codziennej komunikacji i nie jest efektem formalnego nauczania, a raczej życiowej konieczności (por. Dotter 2008). Dotter (2008, 101), podsumowując swoje poszukiwania, stwierdza, że nie są mu znane żadne opracowania dotyczące nauczania języka osób z uszkodzeniami słuchu w Niemczech lub w Austrii, a wynika to z faktu, iż w krajach tych uważa się, iż sprawność posługiwania się językiem obcym leży poza zasięgiem możliwości edukacyjnych osób z uszkodzeniami słuchu.

Jak podają Dotter (2008) i Hilzensauer (2008)[9], uczniowie i studenci niesłyszący w Austrii nie są więc nauczani powszechnie języków obcych, co sprawia, że znane są jedynie pojedyncze sytuacje, w których osoba niesłysząca podejmuje studia wyższe. Taka sytuacja wymaga oczywistej zmiany, a liderem w tym zakresie jest Centre for Sign Language and Language Communication Uniwersytetu w Klagenfurcie, prowadzone przez Dottera. Zaproponowane przez ten instytut programy *SignOn!*, a od 2010 roku *SignOnOne*, są propozycją programów multimedialnych, adresowanych do studentów z wadą słuchu, których celem jest zapoznanie ich z pisemną formą języka angielskiego. Język angielski jest postrzegany jako współ-

[8] Informacje zebrano w wywiadzie z Georgiosem Tsarsitalidisem, nauczycielem języka angielskiego pracującym z uczniami niesłyszącymi w Tesalonikach (sierpień 2010).

[9] Poniższy fragment powstał częściowo na podstawie rozmów osobistych z M. Hilzenhauser (Turyn, sierpień 2010) oraz F. Dotterem (Budapeszt, luty 2011), pracownikami Centre for Sign Language and Language Communication Uniwersytetu w Klagenfurcie.

czesna *lingua franca*, potrzebny także osobom niesłyszącym i słabosłyszącym w komunikacji pisemnej z obcokrajowcami, w przeglądaniu zasobów internetu, nabywaniu wiedzy. Środkiem przekazu wiedzy w programie są przede wszystkim narzędzia wykorzystujące technologie komputerowe oraz Brytyjski Język Migowy, który jest dominującym językiem instrukcji; w czasie lekcji nie używa się języka narodowego ucznia. Program *SignOn* może być używany także przez uczniów i studentów w innych krajach (Finladii, Islandii, Belgii, Norwegii, Hiszpanii i Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej) dzięki możliwości wykorzystania w instrukcji także języków migowych używanych w tych krajach. Ważnym problemem – paradoksalnie – jest fakt, że populacja osób niesłyszących jest stosunkowo niewielka (0,1% – 0,3% ogólnej populacji; Dotter 2008), zatem nie jest atrakcyjnym celem dla wydawnictw, ośrodków kształcenia nauczycieli itp.

We Francji[10] uczniowie niesłyszący i słabosłyszący uczą się w klasach ogólnodostępnych, specjalnych klasach dla uczniów z wadą słuchu w szkołach ogólnodostępnych lub w szkołach specjalnych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Uczniowie z wadą słuchu są często zwalniani z nauki języka obcego w szkole podstawowej i rozpoczynają naukę języka obcego w szkole średniej, w wieku 11 lat, wybierając najczęściej język angielski. Prawo oświatowe pozwala na zwolnienie tych uczniów z nauki drugiego języka obcego. Programy nauczania są jednakowe dla wszystkich uczniów, jednak są one modyfikowane przez nauczyciela, w sytuacji kiedy uczniowie nie posługują się mową – są nauczani tylko sprawności pisania i czytania w języku obcym. We Francji niewielu niesłyszących i słabosłyszących absolwentów szkół średnich podejmuje studia wyższe i ich losy, także w aspekcie nauki języka obcego, nie są monitorowane. We Francji nie ma specjalnych wymagań w zakresie specjalistycznych certyfikatów dla nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych. Zazwyczaj wystarczający jest dyplom CAPES[11], przygotowanie zaś w zakresie edukacji specjalnej (dyplom CAPEJS lub 2CA-SH[12]) nie jest obowiązkowe, aczkolwiek rekomendowane. Bedoine[13] podaje, że z przebadanych przez

[10] Na podstawie wywiadu pisemnego i rozmowy z dr Diane Bedoin z Université Paris Descartes (Paryż, czerwiec 2009).

[11] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du secondo degree – aby go zdobyć, należy ukończyć studia licencjackie i odbyć roczny staż.

[12] CAPEJS (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds) obowiazuje od 1986 roku, 2CA-SH (Certificat Complementaire pour les einseignements adapter et la scolarisation des eleves en situation de handicap) obowiązuje od 2004 roku.

[13] Na podstawie korespondencji e-mailowej (14.06.2009).

nią w ramach doktoratu 12 nauczycieli języka angielskiego pracujących z uczniami z uszkodzeniami słuchu tylko jedna osoba posiadała certyfikat CAPEJS, pozostałe 11 osób nie było ani wykwalifikowanymi nauczycielami angielskiego, ani surdopedagogami. Nauczyciele komunikują się z uczniami w różnoraki sposób. W szkołach specjalnych najczęściej do nauczania języka angielskiego używany jest Francuski Język Migowy lub *French Sign*, sposób komunikacji, który jest połączeniem znaków języka migowego i wymowy francuskiej. W szkołach ogólnodostępnych stosowane są także fonogesty (*Cued Speech*). Zdaniem Bedoine największym wyzwaniem w zakresie nauczania niesłyszących i słabosłyszących języka angielskiego jako obcego jest pobudzić motywację uczniów do uczenia się kolejnego języka, ponieważ wielu z nich postrzega to jako dodatkowe i niepotrzebne utrudnienie w edukacji. Wyzwaniem jest także wykształcenie nauczycieli języka obcego przygotowanych do pracy z uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi.

Na Węgrzech[14] dopiero od kilku lat uczniowie niesłyszący i niedosłyszący uczą się języka obcego, najczęściej w szkołach specjalnych, których w tym kraju jest siedem. Mogą tam uczyć się głównie języka angielskiego i niemieckiego, począwszy od klasy IV, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Język obcy nie jest jednak przedmiotem obowiązkowym dla uczniów niesłyszących i każdorazowo decyzję o rozpoczęciu zajęć podejmuje dyrektor szkoły. Po ukończeniu szkoły podstawowej uczniowie mogą podjąć przygotowanie zawodowe lub uczęszczać do szkoły średniej ogólnodostępnej, gdzie często zwalniani są z nauczania języka obcego. Jedynie niewielka grupa uczniów uczy się języka obcego, czasem przy pomocy tłumacza języka migowego, ale bardzo często bez takiego wsparcia. Niewielu uczniów niesłyszących podejmuje edukację na poziomie uczelni wyższej, jeżeli jednak podejmują ten wysiłek, zazwyczaj zwalniani są z lektoratu języka obcego.

Sytuacja taka nie jest dobrze oceniania przez środowisko osób działających na rzecz wyrównania szans edukacyjnych uczniów niesłyszących, którzy przekonani są, że znajomość języka obcego jest koniecznym elementem wykształcenia uniwersyteckiego. Prace badawcze i aplikacyjne w tym zakresie podejmowane są zwłaszcza w Eötvös Loránd University w Budapeszcie, w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Języka Angielskiego,

[14] Informacje pochodzą z korespondencji e-mailowej oraz rozmów osobistych i wywiadu (12.02.2011, archiwum autorki) z Barbarą Merics, anglistką, absolwentką anglistyki Eötvös Loránd University, autorką pracy magisterskiej dotyczącej nauczania języka angielskiego niesłyszących i nauczycielką języka angielskiego niesłyszących uczniów i studentów w Budapeszcie.

kierowanej przez prof. Edith Hegybíró Kontra. Pod jej kierunkiem podejmowane są badania naukowe w zakresie uwarunkowań nauczania języka angielskiego uczniów niesłyszących, ich motywacji do nauki języków, adaptacji specjalistycznych materiałów dydaktycznych, a także efektywności stosowanych metod nauczania (Karpati 2002; Deakine-Bajko 2005; Biro 2009; Merics 2010). Podejmowane są także próby nauczania języka angielskiego dorosłych absolwentów szkół średnich, którzy nie podjęli edukacji uniwersyteckiej, w celu ponownego włączenia ich w edukację. Bajko i Kontra (2008) opisują projekt rozpoczęty przez węgierskie Ministerstwo Edukacji w 2003 roku, w którym przeznaczono specjalne fundusze na granty dla instytucji państwowych i prywatnych, które zorganizowały kursy językowe dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ramach tego projektu dorosłe osoby niesłyszące mogą uczyć się na kursach językowych poza systemem edukacji uniwersyteckiej. Bajko i Kontra (2008) stwierdzają, że uczestnicy tych kursów charakteryzują się głównie instrumentalną motywacją do nauki języka, chcą nauczyć się dobrze jego formy pisanej i są pewni, że mogą to osiągnąć. Stosują w tym celu zróżnicowane strategie uczenia się, takie jak wcześniejsze przygotowanie do lekcji poprzez wyszukiwanie znaczenia nowych słów, powtarzanie i utrwalanie materiału, także poprzez czytanie dodatkowych tekstów, np. w internecie. Głównym problemem sygnalizowanym przez węgierskich nauczycieli języka angielskiego pracujących z niesłyszącymi jest fakt, że osoby niesłyszące pozbawione są swoich praw do otrzymania edukacji wysokiej jakości. Jako krok w prawidłowym kierunku postrzegane jest przez nich przyjęcie ustawy o Węgierskim Języku Migowym (2009), dzięki czemu osoby z uszkodzeniami słuchu będą mogły liczyć na szersze wsparcie w edukacji, życiu zawodowym i społecznym, a bariery w ich edukacji powinny zostać przezwyciężone do roku 2017.

3.5.4. Model dostosowania – Japonia, Polska

Japonia realizuje obecnie reformę edukacyjną *Educational Reform Plan for the 21st Century*, przyjętą w 2001 roku (www.mwxt.go.jp, za: Quay 2005). Jednym z jej założeń jest promowanie pełnej inkluzji i likwidacja szkół specjalnych, w tym szkół dla osób niesłyszących. Do tej pory w Japonii funkcjonowało 106 szkół, w których w roku 2003 uczyło się 6705 uczniów (www.mwxt.go.jp, za: Quay 2005) Dokument ten określa, że uczniowie niesłyszący powinni osiągać takie same cele edukacyjne jak słyszący, także w zakresie języków obcych, które są obowiązkowym przedmiotem w Japonii od roku 1999 (w edukacji niesłyszących od roku

2001). Dominującą metodą komunikacji z uczniami niesłyszącymi jest metoda ustna, zwłaszcza na pierwszym etapie edukacji. W późniejszym okresie nauczyciele często włączają elementy komunikacji migowej, Japoński Język Migowy lub *migany japoński* (*Signed Japanese*), zwłaszcza w komunikacji z uczniami, którzy nie radzą sobie z wymaganiami szkoły (Quay 2005). Badania nad nauczaniem języka angielskiego jako obcego prowadziła w 66 szkołach dla niesłyszących w Japonii Kawaoka (2001, za: Quay 2005). Stwierdziła ona, że język angielski był nauczany w 50 z nich także przed rokiem 2001, pomimo formalnego braku nakazu takiego nauczania. Nauczyciele korzystali z ogólnie dostępnych podręczników i szczególną uwagę przykładali do uczenia się wymowy, poprawnego zapisu (*spelling*) i tłumaczeń, mniejszy nacisk kładąc na pisanie i czytanie. Podstawowym problemem zgłaszanym przez nauczycieli jest brak nauczycieli przygotowanych do nauczania języka obcego uczniów niesłyszących. Jedynie 13 spośród 66 badanych nauczycieli miało przygotowanie do nauczania języka angielskiego i pracy z uczniami niesłyszącymi, połowa z nich (34 osoby) nie miała nawet uprawnień do nauczania języka angielskiego.

Publikacja Quay (2005) zawiera podsumowanie doświadczeń nauczycieli języka angielskiego pracujących z niesłyszącymi uczniami w Japonii na różnych etapach edukacji. Badaczka zwraca uwagę, że japońscy nauczyciele przykładają dużą uwagę do *mówienia* w języku angielskim, ponieważ jest to umiejętność wymagana w trakcie egzaminów państwowych i obowiązkowa dla wszystkich uczniów, także tych z wadą słuchu. Próbując osiągnąć ten cel, nauczyciele korzystają z Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (IPA) lub uczą wypowiadania angielskich słów, używając japońskiego systemu wymowy *kana* (np. *rose* wymawiane jest jako *roozu, heart* jako *haato*). Taki system nauczania surowo oceniają absolwenci zarówno szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych. W badaniach przeprowadzonych wśród 30 absolwentów przez Matsuda (za: Quay 2005) 2/3 respondentów twierdzi, że pomimo wysiłku własnego i nauczycieli nie są w stanie komunikować się ustnie w języku angielskim, osiągali zaś pozytywne wyniki, jedynie ucząc się ćwiczeń i tekstów na pamięć. Nauczyciele zauważają także, że w obliczu przewidywanego niepowodzenia studenci mają niską motywację do uczenia się języka obcego. Quay (2005) referuje też sposoby stosowane przez nauczycieli w celu podniesienia motywacji. Pierwszym z nich jest korzystanie z pomocy nauczyciela wspierającego (*Assistive English Teacher*, AET, albo *Assistive Language Teacher,* ALT), który czasem posługuje się językiem migowym. Najbardziej poszukiwani są rodzimi użytkownicy języka angielskiego i języka migowego, np. ASL.

Jako drugi z czynników motywujących Quay (2005) podaje korzystanie w instrukcji z Amerykańskiego Języka Migowego (ASL), który zdaniem cytowanych przez nią nauczycieli podnosi motywację do uczenia się języka angielskiego, ułatwia jego poznanie i w efekcie poprawia znajomość języka angielskiego wśród uczniów nauczanych z wykorzystaniem tego sposobu komunikacji. Niektórzy z cytowanych przez Quay nauczycieli proponują, aby ASL stał się nie tylko językiem wspierającym proces uczenia się języka angielskiego, ale też językiem docelowym. Ich zdaniem niesłyszący studenci powinni uczyć się nie języka angielskiego, ale ASL. Trzecim z czynników motywujących wymienionych przez Quay (2005) jest konieczność zdawania przez absolwentów szkół średnich egzaminu Eiken, w czasie którego muszą zaliczać także sprawdzian kompetencji w słuchaniu i mówieniu. Dopuszczalne modyfikacje obejmują: odczytanie tekstu przez lektora zamiast słuchania z płyty, tak aby uczeń mógł odczytywać tekst z ust, odczytywanie tekstu do słuchania z monitora (*subtitling*), zapisywanie pytań i odpowiedzi na papierze. Ponieważ egzamin ten jest przepustką na studia wyższe, wielu uczniów motywuje do wytężonej pracy. Ostatnim z czynników motywujących zaproponowanych przez nauczycieli jest uczestnictwo uczniów i studentów w wymianach międzynarodowych, w czasie których język angielski jest narzędziem komunikacji.

W Polsce uczniów niesłyszących i słabosłyszących języka angielskiego jako obcego zaczęto uczyć na szerszą skalę w latach dziewięćdziesiątych, chociaż formalnie w świetle prawa mogli oni być zwalniani z konieczności uczenia się języka obcego ze względu na swoją niepełnosprawność aż do roku 2001. Pierwszym dokumentem potwierdzającym oficjalnie wprowadzenie nauczania języków obcych do szkół dla uczniów z wadą słuchu jest program nauczania języka angielskiego w liceum dla niesłyszących w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Głuchych im. J. Siestrzyńskiego w Warszawie przy ul. Łuckiej, zatwierdzony przez Ministra Edukacji w roku 1993. Program został przygotowany przez ówczesnego dyrektora tego ośrodka, prof. dr. hab. Bogdana Szczepankowskiego, i nauczycielkę języka angielskiego, mgr Dorotę Leszczyńską. Przewidywał zajęcia w wymiarze 2 godzin tygodniowo w I klasie oraz po 1 godzinie tygodniowo w klasach II-V[15].

Obowiązek nauczania języka obcego uczniów niesłyszących i słabosłyszących wprowadzono w Polsce rozporządzeniem MEN z dnia 21 maja 2001 (Dz. U. nr 61, poz. 625). Dzięki niemu uczniowie z uszkodzeniami słuchu mają prawo do uczenia się języków obcych i obecnie

[15] Informacje otrzymane bezpośrednio od prof. B. Szczepankowskiego (14.11.2012).

korzystają z niego uczniowie z wadą słuchu uczący się w szkołach ogólnodostępnych, jak i w szkołach specjalnych. Jak pokazały badania, większość zaangażowanych w tę pracę nauczycieli posiada obecnie pełne kwalifikacje nauczycielskie do nauczania języka obcego, niestety, spora grupa nie ma przygotowania surdopedagogicznego (por. Domagała-Zyśk 2012b).

Cele nauczania języka obcego na poszczególnych etapach edukacji określone są w „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół" (Dz. U. nr 4, poz. 17). Jako główny cel nauczania i uczenia się języka obcego określono *nabycie umiejętności skutecznego komunikowania się w języku obcym zarówno w mowie, jak i w piśmie*. W odniesieniu do uczniów z wadą słuchu przewiduje się modyfikacje zarówno na poziomie realizacji materiału dydaktycznego, jak i obowiązkowych sprawdzianów po klasie VI, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego, polegające głównie na wyłączeniu z egzaminu sprawności słuchania i mówienia w języku obcym.

W ostatnich latach prężnie funkcjonują lektoraty języka obcego dla studentów niesłyszących na wielu polskich uczelniach, zwłaszcza na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Siedlcach (Harań 2005, 2013), Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (Nabiałek 2013), Uniwersytecie Jagiellońskim i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (Domagała-Zyśk 20011a, 2011c i in.).

Stosowana w czasie lekcji i lektoratów metodyka nauczania zakłada dopasowanie podejść, metod i technik do indywidualnych potrzeb ucznia, najczęściej też obejmuje ćwiczenie wszystkich sprawności językowych, pisania, czytania, ale i mówienia i odczytywania z ust. Studenci nieposługujący się językiem dźwiękowym poznają język obcy w piśmie. Można więc nazwac ten model modelem dostosowania, który polega na wybraniu odpowiedniego sposobu nauczania i egzaminowania oraz dostosowania go do potrzeb uczniów i studentów.

3.5.5. Model nauczania fakultatywnego – Wielka Brytania

W edukacji w Wielkiej Brytanii nie kładzie się dużego nacisku na nauczanie języków obcych zarówno w grupie uczniów słyszących, jak i niesłyszących, co jest uwarunkowane względami historycznymi, ale też dużą popularnością języka narodowego Brytyjczyków.

Wielka Brytania jednak w coraz większym stopniu staje się krajem imigrantów, w tym także rodzin, w których wychowuje się dziecko niesłyszące. Przyjeżdżając do tego kraju, musi ono zatem posługiwać się nie

tylko językiem ojczystym, ale także językiem angielskim. Fleming (2008) podaje, iż wśród niesłyszących i słabosłyszących studentów uniwersytetu w Wolverhampton były do tej pory osoby, które w środowisku rodzinnym posługiwały się takimi językami, jak punjabi, hindi, urdu, gujarati, cantonese, a także studenci z Jordanii, Danii, Norwegii, Francji i Republiki Czeskiej. W Wielkiej Brytanii uczniowie niesłyszący nie uczą się obowiązkowo języka obcego. Zajęcia takie zastąpione są lekcjami Brytyjskiego Języka Migowego, języka migowego innego kraju lub też ogólnymi językowymi zajęciami wyrównawczymi. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący w szkołach ogólnodostępnych oraz studenci uczą się języków obcych razem ze słyszącymi rówieśnikami (Mole, McColl, Vale 2005, 27).

Język angielski jest też nauczany w Wielkiej Brytanii jako obcy dla uczniów traktujących język migowy jako swój język prymarny. Dominującym sposobem nauczania jest w tym wypadku nauczanie wspomagane przez jednoczesne zapisywanie wypowiedzi (*Graphic Oralism*) oraz nauczanie z wykorzystaniem Brytyjskiego Języka Migowego (*British Sign Language*, BSL) lub języka miganego (*Sign Supported English,* SSE), wykorzystywana jest także daktylografia. Celem jest opanowanie przez studenta pisanej formy języka angielskiego. W nauczaniu świadomie pomijane jest słownictwo nieformalne i kolokwialne, ponieważ zakłada się, że osoby niesłyszące i słabosłyszące nie będą go używać, a w kontaktach interpersonalnych będą w takich sytuacjach używać języka migowego (Fleming 2008).

Podsumowanie

Przedstawiony przegląd badań nad nauczaniem języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących pokazuje, że w różnych środowiskach w Polsce i za granicą podejmowane są starania o zapewnienie tej grupie osób możliwości nabywania kolejnych języków. W tym celu stosowane są rozmaite rozwiązania organizacyjne oraz metodologiczne: nauczanie z wykorzystaniem metod ustnych, *Cued Speech* lub języka migowego, nauczanie wspólne ze słyszącymi rówieśnikami lub w czasie zajęć specjalistycznych, nauczanie o charakterze obligatoryjnym lub fakultatywnym. Wszystkie jednak zaprezentowane doniesienia mają charakter fragmentaryczny, przyczynkarski i nie mogą stanowić podstawy dokonania uogólnień. Istnieje zatem pilna potrzeba podejmowania kompleksowych badań na gruncie tej problematyki.

Zaprezentowane modele nauczania języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących – *edukacji zindywidualizowanej, inkluzyjny, wyłączający, dostosowania, edukacji fakultatywnej* – porządkują dotychczasową wiedzę. Zapewne jednak będą także ulegały zmianom w czasie wraz ze zmianami demograficznymi i społecznymi, a także wraz ze wzrostem naszej wiedzy na temat funkcjonowania poznawczego i społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących.

Rozdział czwarty

Metodologia własnych badań empirycznych

Przenikając to, co zewnętrzne w drugim człowieku,
dostrzegam jego wewnętrzne oczekiwanie na gest miłości,
na poświęcenie uwagi.

Benedykt XVI, *Deus caritas est*, 18

Uszkodzenie słuchu dotyczy na szczęście niewielkiej grupy osób. Dla metodologii prowadzenia badań naukowych w tej grupie osób oznacza to jednak pewną trudność i potrzebę szczególnej ostrożności w zakresie tworzenia grup badawczych, doboru metod i technik badań oraz modelu opracowywania danych, tak aby sprostać wymaganiom poprawności metodologicznej. Trudności te dotyczą nie tylko badań prowadzonych w Polsce, gdzie populacja osób niesłyszących liczy jedynie około 900 tys. osób słabosłyszących i 50 tys. osób głuchych, ale także w innych krajach. Według National Centre for Health Statistics (on-line http://www.cdc.gov/nchs/) w USA żyje około 34,8 mln osób z uszkodzeniami słuchu, co stanowi 15% populacji. Większość to jednak osoby ogłuchłe czy też doświadczające trudności w zakresie poprawnego słyszenia związane z podeszłym wiekiem. Wśród tej populacji jedynie grupa 965 000 to dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w wieku 3-17 lat, z czego około 210 000 stanowią dzieci całkowicie głuche. Dane z różnych krajów potwierdzają, że wrodzone uszkodzenia słuchu głębszych stopni dotykają około 1% ogólnej populacji. Trudności w prowadzeniu badań wynikają także z czynników społecznych i rozwoju technologicznego (Crain, Kluwin 2006; Cawthon 2006). Dzieci i młodzież słabosłysząca i niesłysząca, wyposażona w coraz doskonalsze aparaty słuchowe i implanty ślimakowe, uczy się obecnie głównie w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych, często nie odróżniając się od swoich rówieśników w zakresie funkcjonowania poznawczego i społecznego. Także dorośli niesłyszący nie pracują już tylko w za-

mkniętych środowiskach zakładów pracy chronionej, ale często studiują i podejmują pracę na otwartym rynku pracy. Meadow-Orlans (2001) zwraca uwagę, że w związku z integracją społeczną osób z wadami słuchu we współczesnych badaniach surdopedagogicznych w niewielkim stopniu reprezentowane są niektóre podgrupy, a zwłaszcza osoby z lekkim upośledzeniem słuchu, niesłyszący uczniowie klas ogólnodostępnych, dzieci niesłyszące z rodzin ubogich, niesłyszący uczniowie ze środowisk wiejskich, niesłyszące dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, trudnościami w nauce oraz zaburzeniami zachowania. Richardson, Long i Foster (2004) dodają do tej listy także grupę niesłyszących studentów uczelni wyższych, cytując za Mooresem i Sweet (1990), iż na uczelniach wyższych ciągle częściej można spotkać naukowców zajmujących się głuchotą niż osoby głuche.

Opisane trudności towarzyszyły także badaniom przedstawionym w tej książce, stąd szczególne znaczenie przypisano w niniejszym projekcie badawczym precyzyjnemu zachowaniu wysokich standardów metodologicznych, które zostaną przedstawione w niniejszym rozdziale.

4.1. Interdyscyplinarny charakter badań nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego osób z wadami słuchu

Badania nad nauczaniem języków obcych uczniów z wadami słuchu z natury rzeczy powinny mieć charakter interdyscyplinarny, dotyczą bowiem zarówno zagadnień badanych na gruncie surdopedagogiki, która zajmuje się uwarunkowaniami, metodami i formami nauczania i uczenia się osób z uszkodzeniami słuchu (Eckert 2001), jak i glottodydaktyki, badającej zagadnienie nauczania i uczenia się języków obcych w różnych grupach osób (Dakowska 2010, 16). Współcześnie powszechnie znanym faktem jest interdyscyplinarność badań pedagogicznych. Tę potrzebę widział już Zygmunt Mysłakowski (1933), który twierdził, że pedagogika jest nauką znajdującą się w punkcie skrzyżowania różnych dyscyplin i jej uprawianie zakłada znajomość wszystkich dyscyplin, które odnoszą się do tego samego przedmiotu badań, czyli człowieka w całej złożoności jego istnienia. Postulat interdyscyplinarności formułowany jest wyraźnie także dzisiaj. Jak zauważa Bauman (2008), obecnie pedagogika przestała być jedyną nauką, która zajmuje się wychowaniem i edukacją, co wynika przede wszystkim z przemian kulturowych i ogromnej ekspansywności innych nauk, które dostrzegły w procesach edukacji i wychowania obiecujące pole własnych eksploracji. Edukacją zajmują się więc często psy-

cholodzy, w sprawach edukacji decyzje podejmują politycy i ekonomiści, nie zawsze współpracując z przedstawicielami rodziców, wychowawców i nauczycieli. W sferę edukacji z ogromnym impetem wkroczyła także informatyka, oferując technologiczne wsparcie, w znacznym stopniu zmieniające tradycyjne formy nauczania. Wobec tych przemian trwanie przy modelu badań, zakładającym wykluczanie się poszczególnych nauk, nie pozwala na pełne poznanie badanej rzeczywistości. Uzyskanie pogłębionego, pełnego jej obrazu możliwe jest jedynie po przyjęciu modelu, zakładającego krzyżowanie się obszarów nauk, ponieważ taka perspektywa daje możliwość poszerzenia się perspektywy oglądu danego zjawiska, pozwala na stawianie nowych inspirujących pytań, a zdobyta dzięki nim wiedza prowokuje do stawiania kolejnych pytań (Bauman 2008). Znajomość wyników badań innych niż pedagogika nauk o człowieku pozwala na uniknięcie dokonywania wtórnych odkryć, które znane są przedstawicielom nauk pokrewnych, a jednocześnie stwarza szanse na dokonanie odkryć oryginalnych (Bauman 2008).

Zasygnalizowane prawidłowości dotyczą w pełni także pedagogiki specjalnej. Potrzeba interdyscyplinarności w jej uprawianiu była dostrzegania przez Sękowską (1998, 25), która uważa, że konieczne jest, aby wszystkie nauki współpracujące z pedagogiką przyjęły wspólne założenia antropocentryczne i humanistyczne i wspierały się w inspirowaniu wspólnych badań, dokonywaniu uogólnień i wyciąganiu wniosków dla praktyki postępowania rehabilitacyjnego. Także Dykcik (2001), Zamkowska (2012), Chodkowska (2012) i Konarska (2012) wyraźnie upatrują w interdyscyplinarności szansę na pełniejszy rozwój pedagogiki specjalnej. Do nauk tradycyjnie współpracujących z pedagogiką specjalną dołączyły jeszcze inne. Trudno dzisiaj wyobrazić sobie uprawianie i prowadzenie praktyki pedagogicznej bez znajomości najnowszych osiągnięć nauk neurobiologicznych i psychologicznych, dotyczących specyfiki funkcjonowania ludzkiego umysłu oraz szerokiej wiedzy technologicznej, np. na temat działania cyfrowych aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych. Konsekwencją tych przemian jest konieczność prowadzenia badań interdyscyplinarnych, ponieważ tylko taki model badań pozwala na pełny opis zastanej rzeczywistości i projektowanie takich rozwiązań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, które w efektywny sposób usprawnią funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością i pozwolą im na pełną realizację własnego potencjału (por. też Zielińska 2007).

Prezentowane w niniejszej publikacji badania mają więc postulowany przez licznych pedagogów (Palka 2004; Nowak 2008; Bauman 2008; Czerapaniak-Walczak 2010) charakter interdyscyplinarny, ponieważ

osadzone są zarówno w nurcie współczesnych badań surdopsychologicznych, surdopedagogicznych, jak i lingwistycznych, glottodydaktycznych i surdoglottodydaktycznych. Interdyscyplinarność badań jest odpowiedzią na złożoność podejmowanej problematyki, która nie może zostać w pełni opisana i zrozumiana z perspektywy jednej tylko dyscypliny.

4.2. Badania uczestniczące (*participatory research*) jako strategia badań własnych

W prezentowanych w publikacji badaniach empirycznych zastosowano strategię badań uczestniczących (*participatory research*).

Strategia prowadzenia badań w danym obszarze wyznaczana jest zarówno przez tradycję metodologiczną określonej dyscypliny, jak i przez społeczne postrzeganie danego zjawiska. W odniesieniu do niepełnosprawności, w tym także niepełnosprawności słuchowej, oznacza to obecnie przyjęcie społecznego modelu niepełnosprawności. Stanowi on podstawę modelu badań uczestniczących. Przyjęcie takiego modelu w zakresie edukacji osób niesłyszących proponują Williams i Quinn (2007). W badaniach uczestniczących osoby badane nie są postrzegane jako bierny *przedmiot badań*, ale jako *aktywny partner* (Williams, Quinn 2007, 269). Takie badania nazywane są także badaniami emancypacyjnymi. Celem tych badań jest poszukiwanie pozytywnych zmian społecznych i zmian w życiu poszczególnych osób poprzez aktywne uczestnictwo badanych w całym procesie badawczym (por. Kitchin 2001, 62). Zdaniem Barnesa (2003, 11-12) w takim modelu badań należy przyjąć następujące zasady:

1. Badacz powinien cechować się postawą etycznej odpowiedzialności za prowadzone badania oraz dobro osób w nich uczestniczących.
2. Badania prowadzone są w ramach społecznego modelu niepełnosprawności.
3. Badania charakteryzują się obiektywizmem. Każdy badacz powinien zatem jasno określić swoją epistemologiczną i ontologiczną pozycję i zadbać o to, aby metodologia badań i sposób zbierania danych były logiczne, rzetelne i sprawdzalne. Badacz musi mieć świadomość, że jego sądy pozostają pod wpływem jego doświadczeń osobistych, języka i teorii, którymi się posługuje, ale jednocześnie nie może zaniedbywać troski o obiektywną prezentację i analizę wyników badań.

4. W zakresie wyboru metod szczególne znaczenie przypisuje się metodom jakościowym, dzięki którym możliwe jest zindywidualizowane i podmiotowe przedstawienie sytuacji badanych osób.
5. Za punkt wyjścia w badaniach naukowych uznaje się doświadczenie osób niepełnosprawnych, ponieważ każda z nich ma własną, niepowtarzalną historię życia, warunkującą jego obecną pozycję życiową i osiągnięcia.
6. Wyniki badań powinny być udostępnione i służyć grupie, z której wywodzą się osoby uczestniczące w badaniach, zatem postuluje się, aby zarówno w trakcie prowadzenia badań, jak i po ich zakończeniu osoby w nich uczestniczące miały pełny wgląd w procedurę badawczą, wyniki badań, przyjęte metody interpretacji danych oraz wnioski z badań.

Tak prowadzone badania naukowe postrzegane są nie tylko jako aktywność akademicka, ale praktyka społeczna (*social practice*), sam badacz zaś przestaje być tylko akademikiem. Nie stając się aktywistą czy społecznikiem, bierze czynny udział w poznawaniu i przemienianiu rzeczywistości społecznej (por. też Smolińska-Theiss, Theiss 2010). Proces badawczy przestaje być dla badanych uciążliwą koniecznością, ponieważ czują się oni kreatywnymi współtwórcami i partnerami tego procesu. Dzięki świadomemu i aktywnemu uczestnictwu w badaniach mogą one stanowić swoiste źródło siły (*empowerment*) dla osób z niepełnosprawnością, pozwalające im na bardziej czynne włączanie się w działania zmieniające i poprawiające ich sytuację życiową.

Strategia uczestnicząca badań realizowana była w dwóch formach: jakościowego modelu *badań w działaniu* oraz modelu badań ilościowych, które zostaną omówione w poniższych rozdziałach.

4.2.1. Model badań w działaniu (*action research*)

Prowadzenie *badań w działaniu* (*action research*) jest odpowiedzią na trudności, które pojawiają się przy podejmowaniu badań naukowych na gruncie pedagogiki. Forma badań w działaniu pozwala badaczowi praktykowi, który jest jednocześnie organizatorem zmian w prowadzonej przez siebie działalności, na stawianie pytań o efektywność własnej praktyki, obserwowanie i analizowanie własnych działań, a także – na gruncie osiągniętych konkluzji – na podejmowanie nowych inicjatyw ulepszających tę praktykę (por. Czerepaniak-Walczak 2010; Pilch, Bauman 2001). Badania w działaniu mają za cel wzrost rozumienia praktyki, oznaczają bliski kontakt badacza z badaną rzeczywistością, co sprawia, że zna on

dokładnie problemy danej społeczności i mechanizmy w niej funkcjonujące, jest zatem w stanie postawić pytania badawcze adekwatne do doświadczeń osób badanych. Co więcej, badania w działaniu mają charakter otwarty, a to oznacza, że pytania badawcze mogą być także modyfikowane i doprecyzowywane w trakcie trwania projektu badawczego jako efekt wiedzy wynikającej z analizy wyników częściowych (Krüger 2005). Model badań w działaniu stosowany jest w krajach Europy Zachodniej od lat pięćdziesiątych, w ostatnich latach coraz częściej używany jest także w badaniach polskich (por. np. Danielewicz 2011; Chałas 2012).

W badaniach jakościowych badacz jest aktywnym podmiotem badań, wnosi do nich własne przedrozumienia, wartości, pojęcia i doświadczenie (Pilch, Bauman 2001; Smolińska-Theiss, Theiss 2010). Aktywni są także uczestnicy badań. W odróżnieniu od tradycyjnych badań, w których badacz przygotowuje ich schemat, określa cele i wybiera adekwatne narzędzia, a uczestnicy w bierny sposób realizują polecenia badacza, w badaniach w działaniu współuczestniczą oni w określaniu celów badań i zakresu ich poznawczej oraz społecznej przydatności, są konsultantami w przygotowywaniu narzędzi badawczych, współpracują w przeprowadzaniu badań, są także informowani o osiągniętych wynikach i mogą z nich korzystać w celu dokonywania zmian w swojej biografii. Badania w działaniu zakładają, że osoby badane mają prawo do pełnej wiedzy o celach, technikach i procedurach badań, daje im także niejako „prawo własności" do wyników badań i możliwość udziału w ich interpretacji (por. Cornwall, Jewkes 1995). Są to badania prowadzone „z" ich uczestnikami, a nie „na" nich, co ma wyjątkowe znaczenie etyczne w odniesieniu do osób, a zwłaszcza dzieci, młodzieży i dorosłych z różnymi niepełnosprawnościami. Zupełnie inny jest także rodzaj motywacji do podejmowania udziału w badaniach. Osoby badane są przekonane, że ich uczestnictwo w procesie badawczym jest istotne społecznie i jest swego rodzaju „misją" na rzecz grupy osób potrzebujących, mają poczucie udziału w działaniach pomocowych, społecznie użytecznych, mają możliwość wyrażenia swoich przekonań i opinii w szerszym kręgu, czując się słuchanymi (por. Pilch, Bauman 2001; Cawthon 2006). Ma to szczególne znaczenie w badaniach prowadzonych wśród osób z niepełnosprawnością, które mimo licznych kampanii społecznych i zmian w powszechnej świadomości co do ich możliwości samostanowienia i autonomii, nadal czują się pomijane w szerszych debatach społecznych, także tych dotyczących ich losów. Dla uczestników badań ważna jest także możliwość otrzymania wyników badań, które mogą być przydatne w ich dalszej edukacji czy pracy. Nieodłącznym elementem badań w działaniu jest projektowa-

nie zmian w badanej rzeczywistości, a także sprawdzanie efektów takiej interwencji (Cohen, Manion 1996, 186).

Badania w działaniu nie są badaniami stosowanymi (*applied research*), które za cel mają ustalenie relacji między odkryciami nauki i doskonaleniem praktyki, czyli testowanie teorii (Czerepaniak-Walczak 2010). Głównym celem badań w działaniu jest bowiem dążenie do zdobycia wiedzy, umożliwiającej rozwiązanie konkretnego problemu o charakterze praktycznym. Staje się to możliwe dzięki zastosowaniu czterech zasad (Krüger 2005, 151-154):

1) otwartości celów i form realizacji badań;
2) równoprawnej współpracy i pragmatycznym różnicowaniu zadań;
3) traktowaniu badań w działaniu jako kompleksowego procesu badania i uczenia się;
4) sprzężeniu wyników badań naukowych i poprawy praktyki pedagogicznej.

Prowadzenie badań w działaniu jest procesem, na który składają się trzy główne etapy (Lewin, za: Czerepaniak-Walczak 2010, 327-328):

1) dostrzeżenie i uświadomienie problemu (rozmrażanie);
2) wprowadzanie projektu zmian, diagnozowanie, sprawdzanie efektów założeń (działanie –zmienianie);
3) ocena rezultatów wprowadzenia zmian i upowszechnienie ich w praktyce (zamrażanie).

Metodolodzy wskazują na fakt, że cykl ten ma zazwyczaj postać spirali (czy też nawet „spirali spiral", Mc Niff 1998), ponieważ efekty prowadzonego badania zazwyczaj prowadzą do pojawienia się kolejnych wątpliwości i proces badawczy jest kontynuowany.

Prezentowane w publikacji badania prowadzone wśród niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL, uczestników lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL, mają formę badań w działaniu. Badaczem jest autorka pracy, lektorka języka angielskiego, z wykształcenia anglista i pedagog, która w latach 2000-2012 prowadziła regularne lekcje języka angielskiego dla studentów z zaburzeniami słuchu. Specyfika nauczania języka obcego tych osób sprawia, że jest to zagadnienie zupełnie nowe, niezbadane zarówno na gruncie surdopedagogiki, jak też i glottodydaktyki. Problem ten został dostrzeżony (czyli nastąpił *etap rozmrażania*) jako nowy, w momencie kiedy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II zaczęły studiować w roku 1999 pierwsze dwie osoby z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, które stanęły przed koniecznością zaliczenia lektoratu języka obcego nowożytnego, a nie były w stanie tego dokonać w regularnych grupach

lektoratowych. Wykonana w roku 2000/2001 kwerenda polskiej i zagranicznej literatury z zakresu glottodydaktyki języka angielskiego oraz surdopedagogiki wykazała, że jest to zagadnienie zupełnie niezbadane i nie istnieją wypracowane programy, formy i metody nauczania języków obcych tej grupy uczniów. Wobec zaistniałej sytuacji podjęto wieloaspektowe działania, których celem była zmiana zastanej sytuacji i stworzenie osobom niesłyszącym i słabosłyszącym możliwości edukacji uniwersyteckiej wysokiej jakości, wyrażającej się w pełnym dostępie do możliwości uczenia się języków obcych. Działania te (tworzące zasygnalizowany wcześniej *etap działania*) obejmowały:

1. Prowadzenie systematycznej kwerendy literatury surdopedagogicznej, glottodydaktycznej oraz psychologicznej w celu zdobycia wiedzy, która pozwoliłaby na zbudowanie modelu nauczania języków obcych osób z wadami słuchu. W tego typu pracy badawczej konieczne było przyjęcie modelu myślenia sieciowego (Czerepaniak-Walczak 2010, 331), dzięki któremu dokonywana jest synteza informacji pochodzących z różnych źródeł i dokonywanie ich kojarzenia.
2. Prowadzenie w latach 2000-2012 lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL. Nauczanie oparte było na zdobywanej wiedzy dotyczącej specyfiki procesu funkcjonowania poznawczego i społecznego osób z uszkodzeniami słuchu, najnowszych osiągnięć glottodydaktyki (m.in. zastosowania w nauczaniu Technologii Informacyjnych i Komputerowych) oraz systematycznej refleksji nad własną praktyką dydaktyczną.
3. Prowadzenie badań naukowych nad rozmaitymi uwarunkowaniami procesu uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu. Były one początkowo związane z ogólnymi zagadnieniami nauczania języków obcych uczniów niesłyszących: statusem surdoglottodydaktyki (Domagała-Zyśk 2001, 2003), rolą lektoratu języka obcego dla studentów niesłyszących (Domagała-Zyśk 2006a), uwarunkowaniami prowadzenia lekcji i zajęć językowych dla uczniów niesłyszących (Domagała-Zyśk 2003a, 2003b, 2003c, 2005a). Kolejne badania dotyczyły poznawczych i osobowościowych uwarunkowań funkcjonowania osób niesłyszących na lektoracie języka obcego i obejmowały badania nad znaczeniem pamięci (Domagała-Zyśk 2008, 2010f), percepcji wzrokowej (Domagała-Zyśk 2012f), stylami uczenia się (Domagała-Zyśk 2011d) oraz motywacją niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu (Domagała-Zyśk 2012d). Trzecia grupa badań dotyczyła specyfiki

procesu nauczania osób niesłyszących i obejmowała takie zagadnienia, jak: trudności w zakresie nauczania słownictwa w języku obcym (Domagała-Zyśk 2009d), nauczanie gramatyki (Domagała-Zyśk 2012c), akwizycja i produkcja mowy obcojęzycznej (Domagała-Zyśk, Podlewska 2011), wykorzystanie technologii w nauczaniu osób niesłyszących, rozumienie czytanego tekstu obcojęzycznego (Domagała-Zyśk 2010e) oraz tworzenie przez osoby niesłyszące wypowiedzi pisemnych w języku obcym (Domagała-Zyśk 2012h).

Opisane stadia dostrzegania problemu i podejmowania działania przeplatały się wielokrotnie w czasie 12 lat badań, a towarzyszyło im dokonywanie cząstkowych syntez i włączanie zdobytej wiedzy surdoglottodydaktycznej w szerszy obieg, poprzez liczne wystąpienia konferencyjne w kraju i za granicą[1], a także publikacje prezentujące zdobytą wiedzę szerszemu ogółowi badaczy i praktyków zainteresowanych wynikami badań.

W badaniach zastosowano się do założeń perspektywy triangulacyjnej. Badana rzeczywistość poznawana była poprzez pryzmat różnych teorii i koncepcji naukowych, m.in. pedagogiki humanistycznej (Komorowska 2001), pedagogiki otwartej (Nowak 1999), teorii akwizycji języka obcego Krashena (1981), pedagogicznych teorii normalizacji (Perrin, Nirje 1985; Kosakowski, Krause 2005; Gunia 2005; Wójcik 2004, 2005), integracji i inkluzji (Bogucka, Kościelska 1996; Kupisiewicz 1996; Zamkowska 2001; Sakowicz-Boboryko 2003; Byra, Parchomiuk 2010; Domagała-Zyśk 2010b,d, 2011g; Kutek-Sładek, Godawa, Ryszka 2012), a do jej zbadania wykorzystano rozmaite metody i techniki badawcze (ankieta z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, analiza dokumentów, studium przypadku), metody badań kwestionariuszowych (inwentarz przekonań dotyczących uczenia się języka obcego, obserwacja uczestnicząca), co pozwoliło na zastosowanie zasady triangulacji metodologicznej. W trakcie badań konsultowano ich przebieg i wyniki z innymi badaczami Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL (prof. K. Krakowiak, dr R. Kołodziejczyk, dr A. Borowicz, mgr A. Podlewska), pracującymi także z opisywaną grupą badawczą. Można zatem przyjąć, że w badaniach wystąpiły elementy triangulacji badaczy.

Prowadzone od 12 lat badania pozwoliły na szczegółową diagnozę zagadnienia uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z uszkodze-

[1] Do najważniejszych wystąpień o zasięgu międzynarodowym autorka zalicza prezentacje na konferencjach ESSE 2010 w Turynie, ULD w Brnie 2010 oraz ICCHP 2012 w Linzu.

niami słuchu, a także wypracowanie i sprawdzenie w praktyce strategii nauczania języków obcych tej grupy uczniów i studentów. Niniejsza publikacja zawiera zatem szczegółową prezentację prowadzonych badań oraz propozycje wprowadzenia wypracowanych rozwiązań do szerszej praktyki edukacyjnej (*etap zamrożenia*, za: Czerepaniak-Walczak 2010, 327-328). Autorce towarzyszy oczywiście świadomość, iż wypracowane efekty, pomimo iż są na obecnym etapie satysfakcjonujące, z pewnością staną się źródłem nowych pytań badawczych i początkiem kolejnych poszukiwań.

4.2.2. Model badań ilościowych

O ile w modelu badań jakościowych badacz „towarzyszy" badanej rzeczywistości, o tyle w badaniach ilościowych proces badawczy jest precyzyjnie ukierunkowany przez cele, problemy i hipotezy badawcze. Badania ilościowe umożliwiają opis i ocenę różnic oraz podobieństw w obrębie badanej rzeczywistości, dzięki przyjęciu stałych procedur badawczych. Pilch (2010, 66) szczególną rolę w badaniach ilościowych przypisuje pytaniom badawczym, które powinny wyczerpywać całość badanej struktury i związków w obrębie przedmiotu badań, powinny być też formułowane precyzyjnie, być przedmiotowo ścisłe i rozłączne. W badaniach ilościowych sposób organizacji badań, przyjęte metody i techniki badawcze wyznaczane są przez postawione przez badacza hipotezy badawcze. Zdaniem Pilcha (2010, 66-67) powinny one być konkretne, ale jednocześnie twórcze, niebanalne, kompetentne i instruktywne. W ich sformułowaniu wyraża się wiedza badacza na temat badanych zjawisk i umiejętność przewidywania możliwych modeli rozwiązania problemu badawczego.

Niezbędnym elementem badań naukowych w modelu uczestniczącym jest stała refleksja metodologiczna i epistemologiczna (Bryans, Mavin, Waring 2002, 2). W ramach tej refleksji należy w systematyczny sposób monitorować proces prowadzenia badań w makroskali, uwzględniając aktualne zmiany społeczne, kulturalne i polityczne, które mogą wpływać na przebieg i wyniki badań, a także dokonywać ciągłego monitoringu tego, w jakim zakresie zachowane są zasady prowadzenia badań uczestniczących: czy badani mają stały dostęp do danych, zasad ich interpretacji oraz wniosków, które powinni mieć możliwość modyfikować w czasie dyskusji. Należy także ocenić, jak pozycja społeczna badacza oraz rodzaj relacji między badaczem a badanymi wpływają na sposób zbierania i interpretacji danych.

Proponowany model badań jakościowo-ilościowych pełni rolę znacznie szerszą niż tylko stanowienie precyzyjnych ram dla procedu-

ry badań. Zdaniem Smolińskiej-Theiss i Theiss (2010, 90) to zwłaszcza badania jakościowe nie tylko poznają, ale tworzą pedagogiczną *praxis*. Badają ją i odkrywają ukryte znaczenia, wspierają tym samym zmiany społeczne, służące poprawie jakości życia, oraz występują w obronie praw i godności osób społecznie zmarginalizowanych i wykluczonych. Autorka niniejszych badań jest przekonana, że te cele zostaną osiągnięte także w prezentowanych badaniach dotyczących osób z wadami słuchu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w prezentowanych w dalszej części książki badaniach nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu zastosowano strategię badań uczestniczących w formie zarówno tradycyjnego modelu (czy też strategii, jak określa to Bauman, 2008), pozytywistycznych badań ilościowych, jak i badań jakościowych w postaci badań w działaniu (*action research*). Zaletą badań ilościowych jest możliwość zebrania materiału, który po odpowiedniej obróbce statystycznej będzie służył jako podstawa do generalizacji wyników, co umożliwi objaśnienie badanej rzeczywistości, a jednocześnie dokonanie uogólnienia; na podstawie wyników badań osiągniętych w danej próbie badawczej możemy wnioskować o cechach szerszej populacji. Badania prowadzone w modelu jakościowym opierają się z kolei głównie na studiach przypadków i analizie doświadczeń jednostkowych. Nie pozwalają na generalizowanie wyników, tworzenie reguł i praw uniwersalnych, jednak umożliwiają głęboki wgląd w doświadczenie osób badanych i zrozumienie doświadczanych przez nich sytuacji i problemów (Pilch 2010, 73).

W prezentowanych badaniach zastosowano model jakościowo-ilościowy. W ramach modelu jakościowego przeprowadzono *badania w działaniu*, umożliwiające poznanie specyfiki procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego jako obcego w grupie 35 studentek i studentów z wadą słuchu. Badania te trwały w latach 2000-2012. W celu lepszego poznania procesu uczenia się języków obcych w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu podjęto także w latach 2009-2011 międzynarodowe badania ankietowe (ilościowe) w grupie 146 studentów z uszkodzonym słuchem, uczących się różnych języków obcych w Polsce i innych krajach. Taka koncepcja metodologiczna jest spójna z postulowanym obecnie odejściem od ścisłego podziału na badania ilościowe i jakościowe. Dodatkowym argumentem za jej przyjęciem jest także stwierdzenie Rubachy (2008), iż w gruncie rzeczy metody zbierania danych są takie same zarówno w modelu jakościowym, jak i ilościowym, różnica natomiast tkwi w formie analizy danych i schematach interpretacyjnych ich wyników.

4.3. Przedmiot, problemy i hipotezy badawcze oraz cele badań

Przed przystąpieniem do badań szczegółowo określono przedmiot badań, problemy badawcze oraz cele badań. Prezentowane badania mają charakter deskryptywno-weryfikacyjny, co oznacza, że tam, gdzie było to możliwe, sformułowano także hipotezy badawcze.

4.3.1. Przedmiot badań

Określeniem specyfiki przedmiotu badań pedagogicznych zajmowało się wielu metodologów pedagogiki, uznając to zadanie za żmudne i wymagające uwzględnienia licznych czynników, decydujących o tym, jakiego typu nauką jest szeroko rozumiana pedagogika (por. Gnitecki 2008; Bauman 2008; Nowak 2008; Piekarski, Urbaniak-Zając, Szmidt 2010; Rubacha 2008a, 2008b; Palka 2010). Najszersze ujęcia wskazują, iż przedmiotem pedagogiki jest ogólnie rozumiane *wychowanie*, w które włączone zostają także procesy nauczania (por. Nowak 2008). Niektórzy metodolodzy uznają jednak, że takie określenie przedmiotu badań pedagogicznych nie jest wystarczające, ponieważ nie obejmuje np. uczenia się nieinspirowanego wpływem innej osoby (Bauman 2008). Teresa Bauman (2008) proponuje zatem, aby za przedmiot pedagogiki uznać wszelkie *działanie edukacyjne*, przy czym edukację rozumie zgodnie z postulatem Zbigniewa Kwiecińskiego (1999) jako „ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, grup społecznych i instytucji" czy też szerzej – jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowania *zadań ponadosobistych*, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania *zadań dalekich*" (Kwieciński 1995, 13-14).

Podobnego zdania jest Gnitecki, który za przedmiot pedagogiki uznaje szeroko pojmowaną „edukację człowieka", a dokładniej, „empiryczny opis i wyjaśnianie zastanej rzeczywistości edukacyjnej, prakseologiczne projektowanie i badanie skutków nowych jej stanów oraz hermeneutyczną interpretację i rozumienie sensu istnienia tych rzeczywistości przy uwzględnieniu uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych" (Gnitecki 2008, 42). Proces ten powinien dokonywać się w celu „odkrywania i syste-

matyzowania prawidłowości procesów wychowania i samowychowania człowieka, badania skuteczności i sensowności podejmowania działalności intencjonalnej i nieintencjonalnej, instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej, realizowanej w ciągu całego życia oraz tworzenia ogólnej i szczególnej teorii edukacji" (Gnitecki 2008, 42).

W świetle powyższych ujęć nauczanie języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu może być rozważane jako nowe pole badań edukacyjnych, wymagające systematycznego opisu, wyjaśnienia, prakseologicznego projektowania oraz hermeneutycznego zrozumienia w celu uzupełnienia współczesnej teorii edukacji (por. Gnitecki 2008). Badania powinny mieć charakter interdyscyplinarny, osadzony zarówno w teorii i praktyce surdopedagogicznej, surdopsychologicznej, jak też w glottodydaktycznej.

Badania prezentowane w niniejszej publikacji dotyczą studentów z wadami słuchu. Włączenie w obszar zainteresowań pedagogów problematyki studiowania osób niesłyszących i słabosłyszących należy uznać za nowatorski przedmiot badań, znajdujący się w obszarze istotnych zainteresowań pedagogiki akademickiej (Czerepaniak-Walczak 2012). Jednocześnie badania te realizują wyznaczone przez Obuchowską (1995) współczesne paradygmaty w zakresie pedagogiki specjalnej:

1. Badania obejmują okres studiów uniwersyteckich osób niesłyszących i słabosłyszących, co pozwala w pełni poznać ich biografię, poznać i zrozumieć znaczenie okresu studiów dla ich dalszego życia – tak prowadzone badania są realizacją paradygmatu biograficznego.
2. Skierowanie uwagi na studentów niesłyszących i słabosłyszących jest przykładem zastosowania paradygmatu pozytywnego myślenia o niepełnosprawności, prowadzenia badań w zakresie rozpoznania posiadanych przez osoby niesłyszące zdolności i możliwości poznawczych, a nie ich braków i deficytów.
3. W badaniach szczególnie widoczne jest znaczenie paradygmatu podmiotowego traktowania osoby z wadą słuchu, zwracania uwagi na jej osobiste doświadczenia i ich znaczenie dla osiągania sukcesu edukacyjnego, a także proponowanie takich form wsparcia, które służą pełnemu rozwojowi osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej, co ma szczególne znaczenie w sytuacji wyboru metody komunikowania się z tymi osobami (por. Krakowiak 2003b, 2009; Krakowiak, Domagała-Zyśk, Podlewska 2012).
4. Badania pozwalają zrealizować pełniej paradygmat antystygmatyzacyjny, poprzez zwrócenie uwagi na konieczność opierania działania pedagogicznego nie na wiedzy stereotypowej (*niesłyszący nie są w stanie posługiwać się językiem obcym, niesłyszący nie umieją mówić*

w języku obcym), ale na diagnozie funkcjonalnej, określającej indywidualne możliwości każdej osoby.

5. Refleksję nad procesami uczenia się, nauczania i funkcjonowania społecznego niesłyszących studentów i absolwentów należy uznać za badania w ramach jednego z dotychczas *zignorowanych paradygmatów*, ponieważ oznacza to podjęcie problematyki dotychczas nieobecnej w badaniach pedagogicznych.

Przedmiotem prezentowanych badań są zatem:

1. Trudności doświadczane w czasie nabywania i produkcji języka obcego przez studentów niesłyszących i słabosłyszących.
2. Strategie nauczania i uczenia się języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących.
3. Przekonania polskich i zagranicznych studentów niesłyszących i słabosłyszących na temat uczenia się języków obcych.
4. Określenie założeń oraz metod i form pracy w surdoglottodydaktyce.

Tak zarysowany przedmiot badań wyznacza cele badań, problemy i hipotezy badawcze, które będą omówione w kolejnych podrozdziałach.

4.3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Problemy badawcze, jakie należy stawiać, dotyczyć powinny całej gamy zagadnień, aby scharakteryzować zarówno właściwości przedmiotu badań, jak i relacje między poszczególnymi zmiennymi. Postawienie problemów badawczych na gruncie surdoglottodydaktyki (nauki w początkowym stadium rozwoju) ma charakter innowacyjny i odkrywczy w swojej naturze (por. Szmidt 2010). Należy także zauważyć, że problemy postawione w tej pracy nie wyczerpują bogactwa problemów stojących przed surdoglottodydaktyką, która powinna podejmować zagadnienia, takie jak m.in.: głębsze zrozumienie operacji poznawczych włączonych w proces uczenia się języka obcego, sprawdzenie efektywności poszczególnych sposobów komunikowania się na lekcjach języka obcego, empiryczne potwierdzenie możliwości zastosowania poszczególnych metod i technik nauczania w nauczaniu niesłyszących i słabosłyszących języków obcych, zbadanie możliwości szerszego wykorzystania środków technologicznych w procesie nauczania. W związku z realizowaną w świecie, także w Polsce, ideą *life-long learning* zagadnienia te nie mogą dotyczyć tylko edukacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej, ale powinny być badane także w odniesieniu do studentów oraz osób starszych, również w odniesieniu do różnych form pozauniwersyteckiego kształce-

nia osób niesłyszących i słabosłyszących w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Należy podkreślić, że dla pedagogiki jest to zupełnie nowy przedmiot badań, ponieważ do tej pory w odniesieniu do dorosłych osób z wadą słuchu podejmowano jedynie badania w zakresie uwarunkowań związanych z podejmowaniem przez nich pracy zawodowej lub problemów natury społecznej, natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej nie podejmowano badań naukowych w zakresie nauki języka obcego.

W badaniach referowanych w tej publikacji skoncentrowano się na niektórych, najbardziej istotnych problemach badawczych, dotyczących uczenia się i nauczania języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących. Sformułowano zatem następujące cztery problemy badań własnych:

P1. Jakich trudności doświadczają w procesie nauki języka obcego studenci z wadą słuchu w zakresie uczenia się słownictwa, gramatyki, czytania, pisania i mówienia w języku obcym? Czy istnieje i jaki jest związek między zakresem doświadczanych trudności a płcią, poziomem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, dominującym sposobem komunikowania się badanych osób, typem rodziny pochodzenia oraz typem szkoły, do której badany uczęszczał przed studiami?

P2. Jakie są efektywne strategie uczenia się i nauczania języka obcego studentów z wadą słuchu w zakresie akwizycji gramatyki i słownictwa oraz nabywania sprawności czytania, pisania i mówienia w języku obcym?

P3. Jakie są przekonania studentów niesłyszących i słabosłyszących z różnych krajów, dotyczące procesu uczenia się i nauczania języka obcego w aspekcie natury procesu uczenia się języka, trudności doświadczanych w zakresie nauki języka, posiadania zdolności językowych, efektywnych strategii komunikacyjnych oraz motywacji do uczenia się języka obcego? Czy istnieje i jaki jest związek między przekonaniami studentów a ich płcią, poziomem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego oraz dominującym sposobem komunikowania się?

P4. Jakie metody i formy nauczania języka obcego są najbardziej adekwatne w odniesieniu do specyficznych potrzeb językowych i edukacyjnych tej grupy osób? Czy i w jakim zakresie w nauczaniu mogą być wykorzystywane powszechnie stosowane metody nauczania języków obcych, a w jakim stopniu proces ten wymaga dostosowania do specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy studentów?

Wiedza surdoglottodydaktyczna, dotycząca procesów uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu, jest wciąż szczątko-

wa, a dostępnych badań jest niewiele (badania te odnoszą się do niewielkich grup, co uniemożliwia generalizację wniosków), w związku z czym sformułowanie rzetelnych i wyczerpujących hipotez do postawionych pytań badawczych jest zadaniem trudnym. Niektórzy naukowcy uważają wręcz, że „nie można formułować hipotez, jeśli dane zagadnienie jest mało znane" (Bauman 1995, 57). Surdoglottodydaktyka jest w chwili obecnej w początkowym stadium rozwoju, a zagadnienie uczenia się i nauczania języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu, chociaż staje się coraz bardziej znane, nie doczekało się jeszcze żadnych kompleksowych opracowań empirycznych i studiów teoretycznych.

Postawienie hipotez jest także trudne ze względu na charakter podjętych badań, które mają w znaczącej mierze charakter deskryptywny, natomiast tylko w części weryfikacyjny. Z tego powodu przed rozpoczęciem badań sformułowano wstępnie na podstawie postawionych problemów badawczych następujące hipotezy badawcze:

H1. Zakres trudności doświadczanych w uczeniu się języka obcego jest zależny od: a) stopnia uszkodzenia słuchu; b) poziomu znajomości języka obcego; c) płci; d) dominującej strategii porozumiewania się; e) typu rodziny pochodzenia oraz f) typu szkoły, do której badany uczęszczał przed studiami.

H2. Istnieje związek między przekonaniami dotyczącymi uczenia się języka obcego a: a) stopniem uszkodzenia słuchu; b) poziomem znajomości języka obcego; c) płcią oraz d) dominującą strategią porozumiewania się.

H3. Poziom sprawności odczytywania mowy z ust, budowania wypowiedzi ustnych i zrozumiałości wypowiedzi w języku obcym są zależne od poziomu opanowania tych sprawności w języku ojczystym.

Udzielenie odpowiedzi na postawione problemy badawcze oraz weryfikacja hipotez będzie możliwa po przeprowadzeniu badań empirycznych. Ich cele i organizacja zostaną omówione w kolejnych podrozdziałach.

4.3.3. Cele badań

Pedagodzy w poszukiwaniu przedmiotu swoich zainteresowań nie koncentrują się jedynie na opisie *tego, co jest*, ale wybiegają w przyszłość i pytają, *jak powinno być* (por. Nowak 2008). Jako cel pedagogiki widzą więc „dobro rozwojowe człowieka, nie to aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju" (Kunowski 1981,

38). Celem studiów i badań pedagogicznych, zdaniem Kubinowskiego (2008, 51), nie jest zatem jedynie opisywanie i ocenianie rzeczywistości zastanej, ale „poszukiwanie metod wychowawczych, adekwatnych do problemów współczesności", oraz „permanentna ich aktualizacja, która wynika z dużej dynamiki tych przemian". Zadaniem pedagogiki, według Kubinowskiego, jest zatem podejmowanie prób doskonalenia człowieka, z myślą o jego przyszłości.

Mając na uwadze powyższe stanowiska, cel badań (por. Maszke 2008, 157-158) w omawianym polu badawczym należy przedstawić jako dwojaki:

1. Poznanie i wyjaśnienie, w jakim zakresie dotychczasowa wiedza surdopedagogiczna i psychologiczna dotycząca procesów uczenia się i nauczania osób niesłyszących i słabosłyszących wyczerpująco opisuje i wyjaśnia proces uczenia się tych osób języków obcych na poziomie szkoły wyższej. W dążeniu do osiągnięcia tego celu jako punkt wyjścia przyjęto wyniki dostępnych dotychczasowych badań na temat funkcjonowania osób niesłyszących w młodszym wieku lub osób dorosłych niestudiujących, prowadzono także badania własne wśród niesłyszących i słabosłyszących studentów uczących się języka obcego.
2. Poznanie i wyjaśnienie, w jakim zakresie znane w pedagogice mechanizmy kształtujące procesy uczenia się, nauczania i funkcjonowania społecznego studentów sprawnych słuchowo (słyszących) wyjaśniają i pozwalają lepiej zrozumieć funkcjonowanie poznawcze i społeczne studentów z wadą słuchu. Aby zrealizować ten cel, korzystano z wyników badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych i innych, dotyczących zrozumienia uwarunkowań procesu studiowania, poszukując cech wspólnych oraz odrębnych dla ogólnej populacji i populacji studentów z wadą słuchu, a następnie w kontekście tej wiedzy analizowano wyniki badań własnych prowadzonych wśród studentów niesłyszących i słabosłyszących.

Podsumowując, należy określić, że celami badań prezentowanych w dalszej części niniejszej publikacji jest:

1. Zrozumienie i opisanie trudności studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie uczenia się języka obcego.
2. Charakterystyka strategii uczenia się i nauczania języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących.
3. Poznanie opinii polskich i zagranicznych studentów niesłyszących i słabosłyszących na temat uczenia się języków obcych.
4. Weryfikacja postawionych hipotez badawczych.

5. Synteza dotychczasowej wiedzy teoretycznej oraz uzyskanych wyników badań własnych, nastawiona na przedstawienie założeń, celów, metod i form nauczania języków obcych adekwatnych do potrzeb osób niesłyszących i słabosłyszących.

4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano szereg metod, technik i narzędzi badawczych. Dla badań w działaniu prowadzonych wśród nauczanych przez autorkę niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL (2000-2012) zastosowano:

1) metodę analizy dokumentów;
2) metodę indywidualnych przypadków;
3) metodę badań ankietowych z wykorzystaniem *Kwestionariusza Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących* oraz *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Polskim* i *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim,* które powstały na podstawie KOZK Krakowiak i Panasiuk (1992).

W badaniach międzynarodowych (2009-2012) zastosowano metodę badań kwestionariuszowych, wykorzystując w tym celu narzędzia przygotowane w języku angielskim:

1) kwestionariusz *Foreign Language at My University* (*Angielski na mojej uczelni*, FLMU) skonstruowany przez autorkę;
2) inwentarz *Beliefs About Learning Languages Inventory (Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków,* BALLI) opracowany przez E. Horwitz (1988).

4.4.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze badań w działaniu (2000-2012)

W prowadzonych w latach 2000-2012 badaniach wśród 35 niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu języka angielskiego wykorzystano metodę analizy dokumentów, metodę indywidualnych przypadków oraz metody kwestionariuszowe.

4.4.1.1. *Metoda analizy dokumentów – teczek biograficznych*

W badaniach niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących KUL

w latach 2000-2012 zastosowano metodę analizy dokumentów osobistych i wytworów studentów. Każdej z osób uczestniczących w badaniach założono teczkę biograficzną (por. Nowacki 1974), w której systematycznie gromadzono prace studentów powstałe w trakcie prowadzenia lektoratu: wypracowania w języku angielskim, ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, testy i sprawdziany. Zgromadzono także kserokopie notatek z lekcji przygotowywanych przez lektora, kserokopie zeszytów prowadzonych przez studentów oraz nagrania wideo i audio (dokumenty obrazowo-dźwiękowe; Łobocki 1999). Ogółem analizie poddano 1574 dokumenty. Rodzaj i liczbę zgromadzonych dokumentów przedstawiono w tabeli 4.1.

Tab. 4.1. Liczba i rodzaj dokumentów zebranych w teczkach osobistych osób badanych

Lp.	Rodzaj dokumentu	Liczba stron/sztuk
1	W – teksty pisane	240
2	G – testy i ćwiczenia gramatyczne	439
3	S – testy i ćwiczenia słownikowe	178
4	Cz – ćwiczenia sprawdzające rozumienie czytanego tekstu	153
5	N– nagrania wypowiedzi w języku obcym	45
6	T – tłumaczenia tekstów angielskich na język polski	19
7	NN – notatki nauczyciela	500
	Razem	1574

Źródło: badania własne 2000-2012.

Zebrany materiał poddano analizie ilościowej i jakościowej. Każdy dokument opatrzono numerem i symbolem literowym, następnie przeczytano, określono i sklasyfikowano zaobserwowane w nim trudności studentów oraz strategie uczenia się i nauczania. Na podstawie tej analizy przygotowano charakterystykę zaobserwowanych trudności, która zostanie przedstawiona w rozdziale piątym, oraz stosowane strategie uczenia się i nauczania, które scharakteryzowano w rozdziale szóstym.

4.4.1.2. *Metoda indywidualnych przypadków*

W ramach zastosowanej w badaniach metody indywidualnych przypadków przeanalizowano uwarunkowania procesu uczenia się języka obcego oraz stosowane w tym procesie strategie w grupie 35 stu-

dentów niesłyszących i słabosłyszących, uczestników lektoratu języka angielskiego na KUL-u. W tym sposobie badań analizowane są indywidualne losy ludzkie w celu opracowania diagnozy przypadku i podjęcia działań terapeutycznych (Pilch 1995, 48). Przedmiotem badania jest zatem pojedyncza osoba lub grupa ludzka, w jakiś sposób szczególna, a przez to wybrana przez badacza jako obiekt zainteresowania (Pilch, Bauman 2001, 298). Technikami stosowanymi w tej metodzie są przede wszystkim rozmowa i wywiad, a także formalna i treściowa analiza dokumentów osobistych i wytworów oraz obserwacja (Łobocki 1999). W metodzie indywidualnych przypadków wyjątkowo ważne jest precyzyjne przestrzeganie procedury badawczej, ale istotne jest także posiadanie przez badacza swoistych kompetencji osobowościowych, które umożliwią mu podjęcie efektywnego kontaktu z osobami badanymi. Do istotnych rygorów procedury badawczej zaliczane są: „konieczność dokładnego omówienia źródeł danych, opieranie sądów na dowodach, konfrontowanie wypowiedzi z dokumentami i innymi źródłami, utrwalanie obserwacji, dążenie do kompletności informacji i krytyczne badanie dowodów", co pozwala uniknąć zarzutów o nierzetelność i subiektywizm (Baranowicz 2001, 118). Metodolodzy zwracają także uwagę, że badacz podejmujący się pracy metodą indywidualnych przypadków musi charakteryzować się określonymi cechami: umiejętnością krytycznej analizy sytuacji, unikaniem uprzedzeń, zdolnością do uzyskiwania danych mających podstawy naukowe, teoretyczną i społeczną wrażliwością, zdolnością dokładnej obserwacji oraz dobrą umiejętnością kontaktów interpersonalnych (Baranowicz 2001). Według Pilch i Bauman (2001, 298-299) podstawowymi zasadami pracy badacza posługującego się metodą indywidualnych przypadków są: otwartość, komunikacja, naturalność i interpretacja, rozumiana jako pokazanie podobieństw i różnic między obserwowanym przypadkiem a innymi, opisanymi w literaturze przedmiotu.

W czasie zajęć systematycznie stosowano metodę obserwacji uczestniczącej, uznając ją za skuteczną i komfortową metodę zbierania danych o studentach. Po zakończonych lekcjach istotne informacje zapisywano w formie krótkich notatek.

Zastosowanie metody indywidualnych przypadków poszerzyło możliwości zebrania materiału badawczego i umożliwiło włączenie do analiz także wyników obserwacji lektora, jak również ustnych i pisemnych wypowiedzi studentów o uczeniu się języka obcego oraz informacji pochodzących z rozmów ze studentami zapisanych przez nauczyciela w formie notatek. W latach 2000-2012 zebrano ponad 500 stron takich

notatek, które stanowią szczególnie istotny materiał źródłowy niniejszej monografii.

4.4.1.3. *Metody badań kwestionariuszowych*

W tej części badań zastosowano trzy kwestionariusze: *Kwestionariusz Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących* oraz *Kwestionariusz Oceny Poprawności Wymowy w Języku Polskim* i *Kwestionariusz Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim.*

Kwestionariusz Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących został przygotowany przez autorkę pracy na podstawie klasyfikacji oceny prac pisemnych w języku angielskim studentów niesłyszących mieszkających w USA (Berent 1996; Schley, Albertini 2005). W pracy nad kwestionariuszem korzystano także z typologii przygotowanej przez Krakowiak (2003c) do oceny prac studentów niesłyszących w języku polskim. Klasyfikacja zaproponowana przez Berenta i współpracowników (1996) jest owocem długoletniej praktyki jego samego oraz całego zespołu w zakresie nauczania języka angielskiego niesłyszących studentów w USA (Berent 1983, 1993; Berent i in. 1996). Testowali oni różne metody sprawdzania kompetencji studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim. Wnioski z tych badań prowadzą do konkluzji, że prace pisemne (metody bezpośrednie) są znacznie bardziej adekwatnym sposobem sprawdzania kompetencji językowej studentów niż testy gramatyczne, które sprawdzają kompetencję językową jedynie w pośredni sposób. Na podstawie badań empirycznych Berent i współpracownicy (1996) proponują, aby w ocenianiu prac pisemnych studentów niesłyszących stosować następujące kryteria: ocena poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej, struktura zdania i organizacja tekstu, styl wypowiedzi, umiejętność dostosowania tekstu do wymogów stawianych przez odbiorcę i zakres używanego słownictwa. Jako kryteria pomocnicze proponują ocenę zasobu wiedzy ogólnej studenta, umiejętność wykorzystania źródeł oraz zakres wiedzy językowej. Omówione kryteria odnoszą się do oceny sprawności pisania w języku angielskim, który dla niesłyszących i słabosłyszących Amerykanów jest językiem narodowym, zatem nie można ich automatycznie stosować w ocenie prac osób, które uczą się języka angielskiego jako obcego, jednak mogą stanowić w procesie oceniania ważny punkt odniesienia. Omawiane kryteria zamieszczono w tabeli 4.2.

Tab. 4.2. Umiejętności w zakresie pisania oceniane w testach bezpośrednich dla studentów niesłyszących (za: Berent i in. 1996)

Umiejętność docelowa	Wskaźniki
Interpunkcja	Użycie znaków interpunkcyjnych oraz wielkich liter
Gramatyka	Poprawne użycie części mowy, czasów i związków części mowy ze sobą
Struktura zdania	Zachowanie reguł budowy zdań oznajmiających, pytających, przeczących relacji zdań pojedynczych w zdaniach złożonych
Organizacja	Organizacja myśli: kolejność, spójność, łączność
Styl	Struktura paralelna, ekonomia wypowiedzi, dobór słów
Strategia	Dostosowanie stylu wypowiedzi do odbiorcy i celu, zastosowana argumentacja
Słownictwo	Wykorzystanie odpowiednich słów do przekazania znaczenia
Literatura	Znajomość dzieł i gatunków literackich
Wiedza o świecie	Wiedza o wydarzeniach, faktach i ich implikacjach
Korzystanie ze źródeł	Umiejętność korzystania z zasobów bibliotecznych
Wiedza językowa	Znajomość definicji (np. części mowy) i formuł językowych

Ocenę prac pisemnych niesłyszących studentów przeprowadzili także Schley i Albertini (2005) na podstawie 256 prac powstałych jako prace na egzaminie wstępnym na uczelnię wyższą. W ocenie prac studentów niesłyszących proponują oni zastosować skalę 100-stopniową, w której każde 25 punktów można przyznać w następujących kategoriach: 1) organizacja (jasny cel pracy, logiczny podział na paragrafy); 2) zawartość treściowa (zgodność treści z tematem, interesujące i adekwatne fakty i argumenty); 3) język (poprawność gramatyczna i interpunkcyjna, przejrzysty styl, stosowanie prostych, ale i złożonych konstrukcji zdaniowych); 4) słownictwo (właściwy dobór słów, interesujące słownictwo, adekwatne do rodzaju tekstu).

W tej strategii oceniania prac pisemnych poprawność gramatyczna i interpunkcyjna stanowi jedno z kryteriów oceny, a pojawiające się w pracy błędy nie dyskwalifikują jej w całości. Jest to podejście zupełnie inne niż polonistów, którzy mogą zdyskwalifikować pracę i przyznać jej ocenę negatywną nawet wtedy, kiedy zawiera 3 poważne błędy ortograficzne, niezależnie od jej zawartości merytorycznej.

W przygotowaniu kwestionariusza korzystano także z późniejszych publikacji Berenta (2007, 2008, 2009a, 2009b) oraz z *Kryteriów oceniania prac*

pisemnych z literatury polskiej osób z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2003c, 15, 31-32). Autorka tych kryteriów twierdzi, że prace pisemne osób niesłyszących od urodzenia w stopniu znacznym i głębokim powinny być oceniane w sposób specyficzny, uwzględniający zarówno ich wysiłek włożony w poznawanie trudno dostępnego dla nich języka narodowego, jak i specyficzne cechy posługiwania się tym językiem wynikające z ich niepełnosprawności.

Kryteria oceny prac pisemnych w *Kwestionariuszu Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących*, przygotowanym przez autorkę, nie odbiegają od tych stosowanych w regularnych grupach, zwraca się jednak w nich uwagę, że zakres sprawności językowej osób niesłyszących i słabosłyszących może wiązać się z ograniczeniami wynikającymi z ich niepełnosprawności językowej, a specyficzne cechy stylu pisania mogą wiązać się z używaniem w komunikacji i edukacji języka migowego. Tak sformułowane kryteria pozwalają na wielopłaszczyznowe ocenianie powstałych prac, nie dyskwalifikują prac zawierających błędy językowe, motywują do twórczego pisania, a nie stosowania utartych schematów w obawie przed porażką. Kryteria zastosowane w badaniach i stosowane w czasie pracy na lektoracie zebrano w tabeli 4.3.

Tab. 4.3. Kwestionariusz Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących

Ocena	Opis
Bardzo dobry (5)	Prawidłowe dostosowanie stylu tekstu do jego odbiorcy. Prawidłowa struktura tekstu. Słownictwo bogate, stosowane ze zrozumieniem. Prawidłowe użycie czasów, części mowy i związków części mowy ze sobą. Zachowanie reguł budowy różnego typu zdań. Nieliczne błędy gramatyczne i interpunkcyjne
Dobry plus (4,5)	Prawidłowe dostosowanie stylu tekstu do jego odbiorcy. Prawidłowa struktura tekstu. Słownictwo raczej bogate, stosowane ze zrozumieniem. Zasadniczo prawidłowe użycie czasów, części mowy i związków części mowy ze sobą. Zasadniczo zachowanie reguł budowy różnego typu zdań. Nieliczne błędy gramatyczne i interpunkcyjne
Dobry (4)	Prawidłowe dostosowanie stylu tekstu do jego odbiorcy. Struktura tekstu nieznacznie zaburzona. Słownictwo niezbyt bogate, ale stosowane ze zrozumieniem. Błędy w zakresie użycia czasów, części mowy i związków części mowy ze sobą nie utrudniają przekazu intencji autora. Częściowe zachowanie reguł budowy różnego typu zdań. Błędy gramatyczne nie utrudniają zrozumienia intencji autora

Dostateczny plus (3,5)	Użyte słownictwo i formy stylistyczne świadczą o trudnościach w zakresie prawidłowego dostosowania stylu tekstu do jego odbiorcy. Struktura tekstu jest zaburzona, ale nie utrudnia znacząco komunikacji. Słownictwo ubogie, niektóre słowa i wyrażenia stosowane niepoprawnie w danym kontekście. Dosyć liczne błędy w zakresie użycia czasów, części mowy i związków części mowy ze sobą. Często niezachowane są reguły budowy różnego typu zdań. Błędy gramatyczne utrudniają zrozumienie intencji autora. Tekst jest krótszy niż wymagane minimum dla danego typu zadania. Styl lapidarny
Dostateczny (3)	Użyte słownictwo i formy stylistyczne świadczą o dużych trudnościach w zakresie prawidłowego dostosowania stylu tekstu do jego odbiorcy. Struktura tekstu jest zaburzona i utrudnia komunikację. Słownictwo bardzo ubogie, liczne słowa i wyrażenia stosowane niepoprawnie w danym kontekście. Liczne błędy w zakresie użycia czasów, części mowy i związków części mowy utrudniają zrozumienie intencji autora. Rzadko zachowane są reguły budowy różnego typu zdań. Tekst jest znacząco krótszy od wymaganego w danym typie zadnia. Pomimo tych trudności tekst jest zrozumiały dla odbiorcy
Niedostateczny (2)	Przyjęty styl tekstu nie jest dostosowany do jego odbiorcy. Struktura tekstu jest nieprawidłowa. Słownictwo rażąco ubogie. Błędy w zakresie użycia czasów, części mowy i związków części mowy między sobą uniemożliwiają zrozumienie intencji autora. Nie są zachowane reguły budowy różnego typu zdań. Tekst jest bardzo krótki. Liczne błędy wszystkich rodzajów uniemożliwiają zrozumienie intencji autora. Tekst jest niekomunikatywny

W konstrukcji *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Polskim* i *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim* wykorzystano elementy *Kwestionariusza Oceny Zachowań Komunikacyjnych* (KOZK; Krakowiak, Panasiuk 1992). Kwestionariusz KOZK przeznaczony jest do oceny zachowań komunikacyjnych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu i umożliwia dokonanie oceny sposobu porozumiewania się osoby z uszkodzonym słuchem z jej otoczeniem społecznym. Kwestionariusz podzielony jest na kategorie zachowań komunikacyjnych, w obrębie zaś każdej z kategorii przygotowano opis pięciu poziomów funkcjonowania osoby z wadą słuchu. Osoba oceniająca (nauczyciel, wychowawca lub rodzic) po przeczytaniu opisu poziomów decyduje, który z nich prezentowany jest przez dziecko. Zebrane informacje pozwalają na ocenę poziomu funkcjonowania językowego osoby niesłyszącej, określanie jej mocnych i słabych stron, wyznaczanie programu terapii oraz obserwowanie jej postępów. W przed-

stawianych w tej publikacji badaniach wybrano jako użyteczne trzy kategorie:

1. Rozumienie treści wypowiedzi słownych (kategoria Dh).
2. Budowanie wypowiedzi słownych (kategoria Dj).
3. Zrozumiałość wypowiedzi słownych (kategoria El).

Ze względu na fakt korzystania tylko z wybranych części narzędzia, zrezygnowano z przygotowania diagramu kołowego dla badanych osób, natomiast opisom poziomów przyporządkowano liczby od 1 do 5, gdzie wartość 1 oznaczała najniższy poziom funkcjonowania w danej kategorii, natomiast 5 – poziom najwyższy.

4.4.2. Metody, techniki i narzędzia badań kwestionariuszowych studentów polskich i zagranicznych (2009-2012)

W badaniach 146 studentów niesłyszących i słabosłyszących uczących się języka obcego w Polsce i wybranych krajach zastosowano metodę badań ankietowych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Zastosowano dwa narzędzia badawcze: kwestionariusz *Foreign Language at My University* (FLMU, *Język Obcy na Mojej Uczelni;* E. Domagała-Zyśk 2009) oraz inwentarz *Beliefs About Learning Languages Inventory* (BALLI; *Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków,* Horwitz 1988). Zastosowane narzędzia zostały przygotowane w języku angielskim.

4.4.2.1. *Kwestionariusz Język Obcy na Mojej Uczelni* (FLMU)

Kwestionariusz *Język Obcy na Mojej Uczelni* składa się z 44 rozbudowanych pytań, podzielonych na 4 kategorie:

1. Dane osobowe.
2. Trudności w nauce języka obcego doświadczane w edukacji szkolnej (szkoła podstawowa i średnia).
3. Trudności w nauce języka oraz strategie uczenia się języka obcego stosowane na uczelni.
4. Motywacja do uczenia się języka obcego oraz możliwości wykorzystania znajomości języka obcego w pracy zawodowej i życiu osobistym.

Część pierwsza, dotycząca danych osobowych, zawiera pytania na temat wieku badanych, uczelni, kierunku i roku studiów, rodzaju i stopnia uszkodzenia słuchu, korzystania ze środków technicznych wspomagających słyszenie oraz dominującego sposobu komunikowania się. W określeniu stopnia utraty słuchu zastosowano określenia wyrazowe

stosowane w klasyfikacji BIAP, *mild – moderate – severe – profound*. W zakresie środków komunikowania się zapytano o 3 podstawowe sposoby porozumiewania się: mowę, język migowy oraz mowę wspomaganą fonogestami. Przy każdej z tych możliwości badany może wybrać częstotliwość stosowania danego sposobu komunikacji. Pozwala to określić dominujący sposób porozumiewania się, ale także zauważyć osoby bilingwalne, stosujące zarówno język migowy, jak i mowę. Pytania drugiej kategorii dotyczą opisu trudności w uczeniu się języka obcego doświadczanych przez badane osoby w szkole podstawowej i średniej. W części trzeciej zawarto pytania dotyczące trudności w uczeniu się języka obcego oraz strategie uczenia się stosowane na lektoratach na uniwersytecie. Pytania miały formę zarówno otwartą, jak i zamkniętą, co stworzyło możliwość poznania szerokiego spektrum doświadczanych trudności oraz strategii uczenia się i nauczania stosowanych na różnych uczelniach. Ostatnia grupa twierdzeń dotyczyła motywacji do uczenia się języków obcych praz możliwości wykorzystania kompetencji zdobytych w pracy zawodowej i życiu osobistym. Wzór kwestionariusza zamieszczono w aneksie.

4.4.2.2. *Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków* (BALLI)

Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków BALLI był drugim z narzędzi badawczych zastosowanych na tym etapie badań. Został on skonstruowany i sprawdzony w serii badań w różnych grupach przez E.K. Horwitz (1988, 1987). Składa się z 34 twierdzeń. Uczestnicy badań określają w skali 1-5 stopień, w jakim zgadzają się z danym twierdzeniem. Pytania dotyczą przekonań osoby badanej w pięciu zakresach:

1) przekonań dotyczących trudności doświadczanych w czasie nauki języka obcego;
2) przekonań dotyczących związku między efektami uczenia się a posiadaniem specyficznych zdolności językowych;
3) natury procesu uczenia się języka;
4) przekonań dotyczących efektywnych strategii komunikacyjnych;
5) motywacji i aspiracji.

Inwentarz był używany w wielu badaniach różnych grup uczniów, których celem było zarówno szukanie podobieństw, jak i różnic w przekonaniach między grupami osób uczących się różnych języków (Horwitz 1985a, 1985b,1987,1989, 1999; Nikitina, Furuoka 2006).

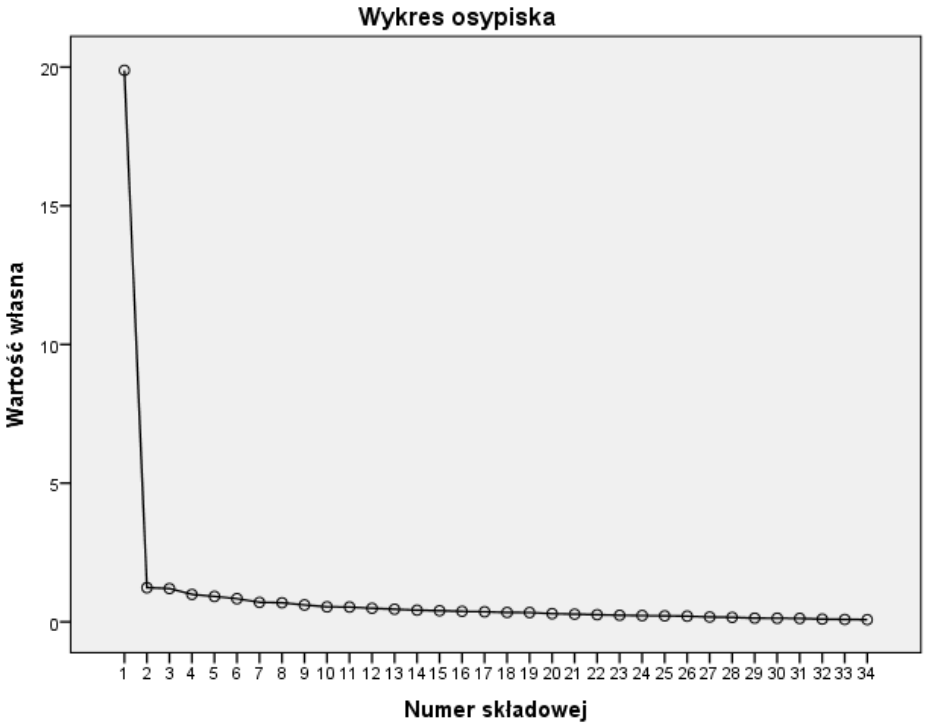
Pierwotnie analiza danych zbieranych za pomocą inwentarza BALLI przez badaczy polegała na zastosowaniu narzędzi statystyki opisowej

(Horwitz 1999), jednak w późniejszym okresie badacze stosowali w obliczeniach także zaawansowane metody statystyczne. Nikitina i Furuoka (2006) w prowadzonych przez siebie badaniach wykonały analizę czynnikową, która potwierdziła, iż 4 spośród 5 proponowanych przez Horwitz kategorii (z wyjątkiem kategorii 3, obejmującej twierdzenia dotyczące natury uczenia się języka obcego), pojawiły się także jako efekt analizy czynnikowej zebranych przez nie wyników. Badania Nikitiny i Furuoka (2006) potwierdziły więc, że kwestionariusz BALLI jest adekwatnym narzędziem, pozwalającym rzetelnie badać przekonania studentów, dotyczące uczenia się języka w różnych grupach społecznych i językowych.

Ze względu na brak jednoznacznych danych odnośnie do parametrów statystycznych testu BALLI postawiono powtórzyć analizę czynnikową z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS w grupie uczestników niniejszych badań – studentów z wadą słuchu. Analizie czynnikowej poddano 34 twierdzenia. Zastosowano metodę głównych składowych, a czynniki zostały wyodrębnione na podstawie własności własnej większej niż 1. Ze względu na brak założenia o niezależności czynników wykorzystano metodę rotacji prostej Oblimin.

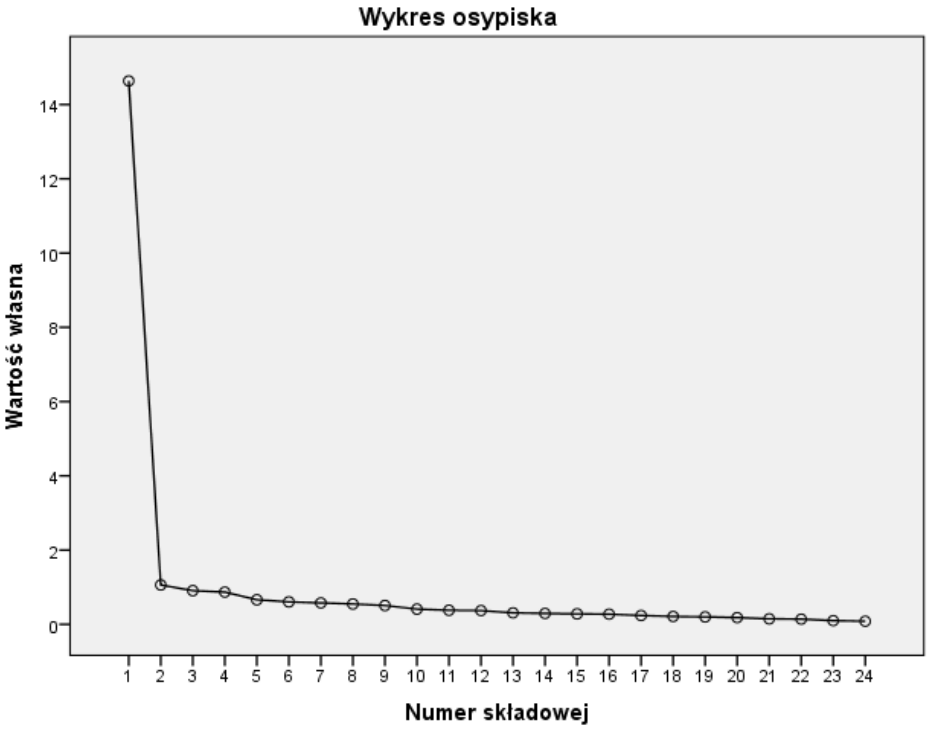
Pierwszy etap analizy czynnikowej umożliwił wyodrębnienie 3 składowych, z których czynnik 1 wyjaśnia 58,48% wariancji, czynnik 2 wyjaśnia 3,62% wariancji, natomiast czynnik 3 wyjaśnia 3,53% wariancji. Tabela prezentująca macierz modelową ładunków czynnikowych znajduje się w aneksie. Na wykresie 4.1 przedstawiono natomiast wykres osypiska, ilustrujący, w jakim stopniu uzyskane czynniki wyjaśniają wariancję zmienności analizowanego zjawiska. Interpretacja tego wykresu wyraźnie pozwala na wyodrębnienie jednego czynnika głównego o wartości własnej 19,88. Pozostałe dwie składowe przyjmują wartość na poziomie 1,23 i 1,20.

Dokładna analiza wyników zamieszczonych w macierzy modelowej wskazuje na konieczność przeprowadzenia redukcji twierdzeń, które jednocześnie ładują więcej niż jeden czynnik (są to twierdzenia: 13, 16, 29, 27, 6, 8, 10, 22, 21, 19). Po eliminacji wskazanych itemów wyodrębniono tylko 2 czynniki, które łącznie wyjaśniają 65,1% wariancji. Czynnik 1 wyjaśnia 61% wariancji, natomiast czynnik 2 wyjaśnia 4,1% wariancji. Macierz modelowa dla tej analizy znajduje się w aneksie, natomiast na wykresie 4.2 przedstawiono graficznie wyniki uzyskane w tym badaniu.



Wykres 4.1. Wykres osypiska dla analizy czynnikowej skali BALLI (3 czynniki składowe)

Analiza treściowa twierdzeń wchodzących w zakres czynnika 1 i czynnika 2 nie pozwala na uznanie tych dwóch grup czynników za oddzielne grupy o precyzyjnie zarysowanym charakterze. Na podstawie wyników przeprowadzonej analizy czynnikowej można zatem stwierdzić, iż jeden główny czynnik wyjaśnia 65% wariancji w zakresie przekonań studentów niesłyszących i słabosłyszących na temat uczenia się języka obcego. Czynnik ten ładowany jest przez 21 twierdzeń. Można zatem postawić wniosek, że skala zawiera tylko 1 czynnik i nie ma potrzeby przeprowadzania analizy uzyskanych wyników w odniesieniu do drugiej składowej (jej zawartość treściowa nie jest spójna).



Wykres 4.2. Wykres osypiska dla analizy czynnikowej skali BALLI (2 czynniki składowe)

Ponieważ analiza czynnikowa nie dała spodziewanych rezultatów i nie otrzymano jednoznacznego podziału twierdzeń na kilka czynników, w prezentacji i interpretacji danych posłużono się kategoriami zaproponowanymi przez Horwitz, które są także powszechnie przyjmowane w innych badaniach prowadzonych z wykorzystaniem tego narzędzia (por. np. Buyukyazi 2010; Siebert 2003; Bernat 2004, 2006; Bernat i in. 2007, 2009; Bernat, Piechurska-Kuciel 2009; Bernat, Gvozdenko 2005).

Twierdzenia inwentarza BALLI w zamyśle Horwitz tworzą 5 kategorii. Kategoria I składa się z twierdzeń określających przekonania o ogólnych trudnościach napotykanych w uczeniu się języka, okresie potrzebnym do nauczenia się posługiwania językiem obcym oraz nastawienie badanego do uczenia się języka obcego. Kategoria II składa się z twierdzeń określających przekonania o zdolnościach językowych. Wśród twierdzeń są takie, które wyrażają przekonania o wyższości predyspo-

zycji dzieci nad predyspozycjami osób dorosłych w zakresie uczenia się języka obcego oraz przypisywania pewnym grupom ludzi oraz sobie samemu wybitnych zdolności językowych. Przekonanie o tym, że tylko niektórzy ludzie posiadają specjalne zdolności językowe, a nie przyznawanie ich sobie, może prowadzić do niskiej samooceny własnych możliwości i zdolności oraz negatywnych oczekiwań co do skuteczności uczenia się języka (Horwitz 1988; Berent, Gvozdenko 2005). W kategorii III zebrane zostały twierdzenia, wyrażające przekonania na temat natury procesu uczenia się języka obcego i wyższości określonych technik uczenia się (uczenie się gramatyki, słownictwa, wymowy) nad innymi technikami. Kategoria IV zawiera twierdzenia, dotyczące skuteczności stosowanych strategii komunikacyjnych i znaczenia w komunikacji poprawności wymowy, znajomości słownictwa i reguł gramatyki oraz sposobu oceny poprawności wypowiedzi ustnych i pisemnych. Ostatnia kategoria zbiera twierdzenia, opisujące rodzaj i poziom motywacji studentów do uczenia się języka obcego.

W stosunku do oryginalnego inwentarza E. Horwitz (1988), zbudowanego w języku angielskim i wykorzystywanego wśród osób uczących się języka angielskiego jako obcego, wprowadzono modyfikacje związane z faktem, że badane osoby pochodziły z wielu krajów i uczyły się różnych języków obcych. Sformułowania wskazujące na odniesienia do języka angielskiego (np. *Chciałabym nauczyć się dobrze języka angielskiego*) zamieniono zatem na sformułowania z wykorzystaniem frazy *język obcy* (np. *Chciałbym nauczyć się dobrze języka obcego*). Wprowadzono także jedną zmianę merytoryczną, mianowicie usunięto twierdzenie B26 (*It is important to practice with cassettes or tapes*) z tego względu, że badane osoby słabosłyszące i niesłyszące nie korzystają w edukacji z nagrań i kaset. W zamian za to zaproponowano nowe twierdzenie, B34, *Uczenie się języka obcego jest dla mnie ważne, bo chcę być dobrze wykształcony.* Zmieniono także brzmienie twierdzenia B30. Zamiast *mówić w języku obcym (sapek a foreign language),* używanego w języku angielskim dla określenia nie tylko mówienia w języku obcym, ale także *poznania go, używania*, zastosowano bardziej ogólne sformułowanie *używać języka obcego* (*use a foreign language*), które nie sugeruje wyłącznie mówienia. Zgodnie z sugestią Bajko (2002), która używała inwentarza BALLI w badaniach 5 niesłyszących osób pochodzenia węgierskiego, wydłużono także skalę odpowiedzi o dodatkową wartość środkową, tak więc studenci wybierali odpowiedzi spośród 6 opcji, dla ułatwienia oznaczonych znakami plus i minus: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się (---); 2 – nie zgadzam się (--); 3 – częściowo nie zgadzam się (-); 4 – częściowo się zgadzam (+);

5 – zgadzam się (++); 6 – zdecydowanie zgadzam się (+++). Kategorie oraz należące do nich twierdzenia przedstawiono w tabeli 4.4, natomiast wzór kwestionariusza w wersji angielskiej oraz w tłumaczeniu na język polski zamieszono w aneksie.

Tab. 4.4. Kategorie i twierdzenia w inwentarzu BALLI (tłum. własne)

Kategoria	Twierdzenia
1. Przekonania o zdolnościach językowych	1. Łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego 2. Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka obcego 6. Moi rodacy są dobrzy w uczeniu się języków obcych 10. Jeśli ktoś zna jeden język obcy, łatwiej jest mu uczyć się kolejnych 11. Osoby, które są dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych, nie są dobre w uczeniu się języków obcych 16. Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych 19. Kobiety są lepsze od mężczyzn w nauce języków obcych 29. Ludzie, którzy znają języki obce są bardziej inteligentni 32. Każdy może nauczyć się języka obcego
2. Przekonania o trudnościach w uczeniu się języka	3. Niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne 4. Język obcy, którego się uczę, jest: a) bardzo trudnym językiem, b) trudnym językiem, c) średnio trudnym językiem, d) łatwym językiem, e) bardzo łatwym językiem 15. Jeśli ktoś uczy się języka angielskiego codziennie przez godzinę, jak dużo czasu potrzebuje, żeby nauczyć się go bardzo dobrze? a) mniej niż rok, b) 1-2 lat, c) 3-5 lat, d) 5-10 lat, e) nie można nauczyć się języka, ucząc się jedną godzinę dziennie 25. Łatwiej jest mówić w języku obcym niż go rozumieć 33. Łatwiej jest czytać i pisać języku obcym, niż mówić i rozumieć innych
3. Przekonania o procesie uczenia się języka	8. Żeby używać języka obcego, trzeba poznać kulturę krajów, w których jest używany jako język ojczysty 12. Najlepiej jest uczyć się języka obcego w kraju, w którym jest on używany 17. Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest uczenie się nowych słów 23. Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka 27. Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest nauczenie się tłumaczenia z mojego języka na język obcy 26. Uczenie się języka obcego różni się od uczenia się innych przedmiotów

4. Przekonania dotyczące strategii komunikacyjnych	7. Ważne jest, żeby bardzo poprawnie wymawiać słowa w języku obcym 9. Nie powinno się mówić w języku obcym, jeśli nie umie się poprawnie wymawiać słów 13. Lubię posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami 14. Jeśli ktoś nie zna jakiegoś słowa w języku obcym, może spróbować odgadnąć, co ono znaczy 18. W nauce języków obcym ważne jest, żeby dużo powtarzać i ćwiczyć 21. Czuję się nieśmiały, gdy mam używać obcego w komunikacji z innymi 22. Jeśli początkującym uczniom pozwala się popełniać błędy, później będzie im trudno mówić poprawnie
5. Motywacja i oczekiwania uczniów	5. Jestem przekonany, że nauczę się bardzo dobrze języka obcego 20. Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy 24. Chciałbym nauczyć się języka obcego, żeby lepiej poznać ludzi, którzy go używają na co dzień 28. Jeśli nauczę się bardzo dobrze języka obcego, będę miał większe szanse na lepszą pracę 30. Chcę nauczyć się dobrze używać języka obcego 31. Chciałbym mieć przyjaciół w kraju, którego języka się uczę 34. Uczenie się języka obcego jest dla mnie ważne, bo chcę być dobrze wykształcony

4.5. Etapy badań i charakterystyka procedury badawczej

Plan badań zakładał przeprowadzenie badań etapowych. Przewidziano w nim dwa etapy, które mają charakter względnie niezależny od siebie w sensie programowo-metodycznym. Wyodrębnienie etapów badań motywowane było następującymi racjami metodologicznymi i merytorycznymi: 1) w jednej procedurze badawczej nie można ująć jednocześnie zbyt wielu problemów z uwagi na ograniczone możliwości kontrolowania jednocześnie nadmiernej liczby istotnych zmiennych niezależnych; 2) w dwóch etapach badań łatwiej jest także uwzględnić alternatywne metody nauczania języka obcego, ponieważ wyniki badań mogą być ujmowane komplementarnie; 3) dla metodologii badań w działaniu naturalna jest wieloetapowość procedury badawczej z uwagi na dynamiczny charakter zdarzeń i relacji nauczyciel-uczeń, która musi być przedmiotem operacjonalizacji w badaniu.

Relacjonowane badania składały się z dwóch etapów. W pierwszym z nich, trwającym w latach 2000-2012, podjęto badania w działaniu w gru-

pie 35 niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL, określając doświadczane przez nich trudności w zakresie uczenia się języka obcego oraz strategie stosowane w uczeniu się i nauczaniu języka obcego tej grupy osób. Drugi etap badań obejmował lata 2009-2012 i podjęto się w nim zbadania przekonań o uczeniu się języka obcego w grupie niesłyszących i słabosłyszących studentów z Polski i zagranicy.

4.5.1. Procedura etapu I (2000-2012)

Pierwszy etap badań obejmował badania w działaniu w grupie 35 niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Praca rozpoczęła się w roku akademickim 1999/2000, kiedy w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II rozpoczęły edukację pierwsze dwie osoby z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Sytuacja ta stała się impulsem do podjęcia szeroko zakrojonych działań na rzecz wsparcia edukacji i integracji społecznej tej grupy studentów w społeczności akademickiej KUL (Krakowiak 2003c), a jedną z form tego wsparcia było zorganizowanie lektoratu języka angielskiego. Początkowo, w latach 1999/2000 – 2002/2003 miał on formę indywidualnych lekcji języka, prowadzonych przez autorkę, pedagoga-anglistę, jako alternatywną formę zajęć dla regularnego lektoratu języka obcego prowadzonego na uczelni. Od roku akademickiego 2003/2004 zajęcia przybrały formę oficjalnego lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, prowadzonego w wymiarze 120 godzin, po 30 godzin przez 4 semestry. Od początku ich powstania te zajęcia prowadzone są przez autorkę niniejszej publikacji, przy sporadycznej pomocy 4 innych lektorów.

Od samego początku funkcjonowania lektoratu działaniom praktycznym towarzyszyło poszukiwanie przez autorkę podstaw naukowych dla tej działalności i weryfikowanie specyficznych metod i technik nauczania języka obcego uczniów i studentów z uszkodzeniami słuchu, a także systematyczna i naukowa refleksja nad własną praktyką pedagogiczną. Podczas zajęć regularnie zbierano materiał badawczy w formie nagrań, notatek nauczyciela, testów, wypracowań studentów i ankiet, z intencją wykorzystania ich jako materiału źródłowego w późniejszych opracowaniach. Uczestnicy lektoratu brali też udział kilkakrotnie w prowadzonych przez autorkę badaniach pilotażowych nad zagadnieniami związanymi z uczeniem się i nauczaniem języka obcego. Pierwsza prezentacja, zatytułowana *Możliwości nauczania języków obcych osób z uszkodzonym*

słuchem, dotycząca własnych doświadczeń autorki, została wygłoszona w czasie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym" zorganizowanej przez Zakład Psychopedagogiki UMCS w Kazimierzu Dolnym w maju 2000, a tekst wystąpienia opublikowany został rok później (Domagała-Zyśk 2001a), stając się zalążkiem kolejnych wystąpień i publikacji naukowych. Do chwili obecnej autorka opublikowała ponad 40 artykułów i rozdziałów w recenzowanych pracach zbiorowych, w tym także artykuły w języku hiszpańskim i angielskim. Szczególne znaczenie ma nawiązanie szerokiej współpracy międzynarodowej, wyrażającej się szczególnie w systematycznych kontaktach zawodowych z lektorami języka angielskiego pracującymi z niesłyszącymi uczniami i studentami w wielu krajach Europy (we Włoszech, na Węgrzech, w Czechach, Francji, Hiszpanii, Finlandii, Austrii, Estonii i Rosji). Znaczącym osiągnięciem jest także prezentowanie przez autorkę pracy wyników badań i doświadczeń nauczania języka obcego studentów niesłyszących na licznych międzynarodowych konferencjach naukowych w Polsce i za granicą, m.in. w Weronie (2006), Ostrawie (2008), Turynie (2010), Brnie (2011), Budapeszcie (2011) i Linzu (2012).

Decyzja o prowadzeniu nie tylko praktyki dydaktycznej, ale i badań naukowych nad zagadnieniem nauczania i uczenia się języków obcych przez osoby z wadami słuchu została więc podjęta równocześnie z praktyką dydaktyczną w tym zakresie. Wiązało się to z wcześniejszymi doświadczeniami autorki, która nauczała języka angielskiego niesłyszących uczniów szkoły podstawowej i średniej od roku 1994, a pracy tej towarzyszyło przekonanie, że jest to obszar wymagający wielkich nakładów pracy naukowej i praktycznej ze względu na brak jakichkolwiek publikacji naukowych czy też metodycznych zarówno na gruncie polskim, jak i w obrębie literatury światowej. Powszechnej niewiedzy towarzyszyły jednocześnie zmiany w mentalności i strukturach organizacyjnych dotyczących kształcenia osób z uszkodzeniami słuchu. Coraz większa grupa tych uczniów kończyła nie tylko szkoły zawodowe, ale i średnie, próbowała swoich sił na studiach wyższych, natomiast rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. nr 61, poz. 626) nakładało na szkoły zarówno specjalne, jak i integracyjne oraz ogólnodostępne konieczność stworzenia warunków do nauczania języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami, w tym także z wadami słuchu.

Lektorat języka angielskiego w KUL funkcjonuje jako efekt uchwały Senatu KUL z 22.06.20004, która stanowi, że każdy student z głębokimi

preligwalnymi uszkodzeniami słuchu ma możliwość uczestniczenia w tej specjalistycznej formie kształcenia. W zajęciach uczestniczą maksymalnie 3 osoby, a praca ma charakter zindywidualizowany, dostosowany do możliwości i potrzeb uczestników. Zajęcia odbywają się na różnych poziomach zaawansowania (A1, A2, B1, B2, C1 według klasyfikacji CERF) i mogą mieć także charakter sprofilowany, w zależności od kierunku studiów, np. język angielski dla ekonomistów, język angielski dla prawników. Czas trwania jest taki sam, jak czas lektoratu na danym kierunku studiów, zazwyczaj są to 4 semestry (120 godzin), jednak okres ten może być wydłużony. Po zakończeniu lektoratu uczestnicy zdają ogólnouniwersytecki egzamin językowy na wybranym przez siebie poziomie. Sala do zajęć jest obecnie pomieszczeniem akustycznie wyciszonym, posiada sprzęt potrzebny do efektywnej pracy (komputer z dostępem do internetu, tablica interaktywna) oraz biblioteczkę językową.

W latach 2000-2012 w lektoracie języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących prowadzonym przez autorkę badań uczestniczyło 37 osób. Każda z nich brała udział w co najmniej 60 lekcjach (2 semestry), najczęściej jednak była to praca trwająca 4-10 semestrów, a w semestrze odbywało się 30 godzin zajęć indywidualnych lub grupowych. W celu zachowania homogeniczności badanej grupy ostatecznie do grupy badawczej nie włączono 2 osób: studentki o uszkodzeniu słuchu umiarkowanym oraz studentki ogłuchłej w 19. roku życia.

Rozstrzygając problem liczebności grupy badawczej w badaniach jakościowych, metodolodzy sugerują (Smolińska-Theiss, Theiss 2010, 89), aby znalazło się w niej tyle osób, by wyczerpać wszystkie warianty, typy i rodzaje odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Po 12 latach pracy praktycznej i badań uznano, że w grupie znalazły się osoby reprezentujące różne środowiska (pochodzą z rodzin słyszących i niesłyszących), różne style komunikowania się (osoby używające języka migowego, metod ustnych, fonogestów), korzystające z różnych środków technicznych usprawniających słyszenie (aparaty słuchowe, implanty) oraz mające różne doświadczenia edukacyjne (ich wcześniejsza edukacja odbywała się w szkole specjalnej, ogólnodostępnej lub integracyjnej). Uznano, że każda kolejna osoba uczestnicząca w badaniach stwarza okazję nie tyle do zdobycia nowych danych, ile powtarza dane już zebrane (por. Smolińska-Theiss, Theiss 2010, 89), zatem podjęto działania zmierzające w kierunku przygotowania niniejszej syntezy z badań. Liczbę uczestników badań w poszczególnych latach oraz liczbę odbytych godzin zajęć przedstawia tabela 4.5.

Tab. 4.5. Liczba uczestników lektoratu i liczba godzin zajęć w poszczególnych latach (N=35)

Lp.	Rok akademicki	Liczba uczestników lektoratu w danym roku	Liczba godzin
1	1999/2000 (II sem.)	3	90
2	2000/2001	5	300
3	2001/2002	2	120
4	2002/2003	3	180
5	2003/2004	6	300
6	2004/2005	9	300
7	2005/2006	8	240
8	2006/2007	7	220
9	2007/2008	14	440
10	2008/2009	13	540
11	2009/2010	16	480
12	2010/2011	12	540
13	2011/2012	12	540
Razem			4290

Źródło: badania własne 2000-2012.

Ogółem materiał do niniejszych badań zbierano więc podczas 4290 godzin lektoratu prowadzonego osobiście w okresie od stycznia 2000 (drugi semestr roku akademickiego 1999/2000) do czerwca 2012. Liczba godzin lektoratu każdego roku zależała od liczby uczestników, średnio oznaczało to ponad 330 godzin rocznie przepracowanych w bezpośrednim kontakcie ze studentami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi, w czasie zajęć indywidualnych lub w małych, 2-3-osobowych grupach.

4.5.2. Procedura etapu II (2009-2012)

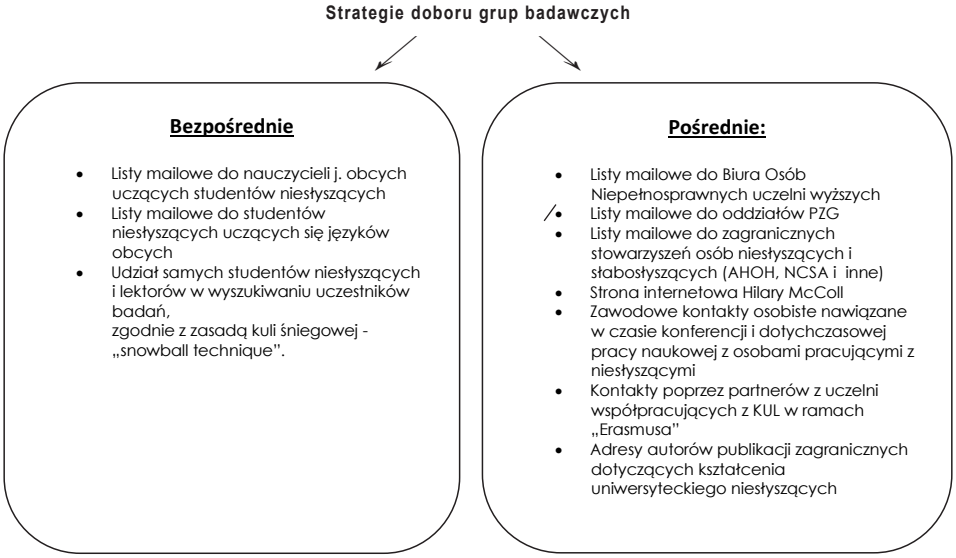
Etap II zakładał przeprowadzenie badań ankietowych wśród niesłyszących studentów z Polski i z zagranicy. Aby zebrać wiarygodne statystycznie grupy badawcze, zastosowano w niniejszym studium zarówno

tradycyjne, jak i alternatywne metody tworzenia grupy badawczej. Wystosowano listy mailowe, zapraszające do udziału w badaniach adresowane do nauczycieli języka obcego uczących studentów z wadą słuchu oraz samych studentów niesłyszących i słabosłyszących, poznanych wcześniej przez autorkę badań w czasie kontaktów zawodowych z lektorami pracującymi z osobami z uszkodzeniem słuchu. Zgodnie z techniką *kuli śniegowej* (*snowball technique*; Cawthon 2006) w mailach i rozmowach prywatnych proszono te osoby o zaproszenie do badań także innych zainteresowanych osób z wadą słuchu.

Ponieważ odzew na tak wystosowane zaproszenie nie pozwolił na skompletowanie statystycznie wiarygodnych grup badawczych, rozszerzono zakres poszukiwań z wykorzystaniem strategii pośrednich. Polegały one na wysłaniu informacji o badaniach nie do osób, które mogły potencjalnie należeć do grup badawczych, ale do instytucji i osób, które mogły zachęcić do udziału osoby niesłyszące i ich nauczycieli-lektorów. Prowadzone badania anonsowano także podczas udziału autorki badań w konferencjach naukowych i w czasie innych kontaktów zawodowych zarówno osobistych, jak i mailowych. Wspomniane techniki służyły rozpropagowaniu tematu badań wśród osób zainteresowanych edukacją osób niesłyszących, pobudzały zainteresowanie zagadnieniem nauczania języków obcych w grupie uczniów niesłyszących oraz świadomość istniejących problemów i wyzwań (*awareness raising technigues*; Cawthon 2006). Dzięki tym wysiłkom powstała szczególna, jedyna w swoim rodzaju realna, ale i wirtualna *wspólnota wsparcia*, której członkowie wyrażali zainteresowanie badaniami, prosili o przekazanie ich rezultatów, przesyłali słowa wsparcia i życzenia pomyślnego przebiegu badań.

Wysłano także ponad 600 wiadomości mailowych do szkół wyższych, w których potencjalnie mogły uczyć się osoby niesłyszące. W przypadku uczelni polskich skorzystano ze spisu dostępnego na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W przypadku uczelni zagranicznych wysłano zaproszenia do uczelni zebranych w spisie przygotowywanym corocznie przez „American Annals of the Deaf", oraz do tych uczelni, które w innych krajach znane są z edukacji studentów niesłyszących. Informacji takich dostarczyły publikacje naukowe (np. dotyczące Bristol University, Wolverhampton University, Charles University w Pradze), kontakty osobiste z przedstawicielami uczelni zagranicznych oraz informacje zdobyte dzięki internetowi. Owocne okazało się także skorzystanie z sieci uczelni współpracujących z KUL-em w ramach programu „Erasmus". Zaproszenia wystosowano także do polskich i międzynarodowych organizacji zrzeszających osoby niesłyszące i słabosłyszące, prosząc o pomoc w skon-

taktowaniu ze współpracującymi z nimi studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Żadna z osób zgłaszających się do udziału w badaniach nie została wykluczona ze względu na płeć, przekonania czy narodowość. Schemat 4.1 przedstawia zastosowane strategie doboru grup badawczych.



Scemat 4.1. Strategie doboru grup badawczych (oprac. własne)

Przy doborze grup badawczych poprzez korespondencję mailową należy wspomnieć o ograniczeniach wynikających z tego typu rekrutacji. Pierwsze z nich wynika z faktu nierównej dostępności do internetu wśród populacji w Polsce i na świecie, co w pewnym stopniu ograniczało uczestnictwo w badaniach do grupy osób aktywnie korzystających z internetu. Trudności dotyczyły nie tylko samego posiadania bądź nie łącza internetowego, ale także trudności, takich np. jak brak możliwości wydrukowania tekstu z mailowego konta studenckiego, na który wysłano kwestionariusz (studenci z Cork), częste utraty adresów i listów mailowych w związku z awariami komputerów i zawirusowaniami plików, co wymagało wielokrotnego wysyłania poczty elektronicznej (dotyczyło to zwłaszcza studentów z USA) oraz fizycznych ograniczeń w dostępie do internetu, które zgłaszali np. uczestnicy z Francji.

Należy jednak zauważyć, że trudności te nie oznaczały braku możliwości dostępu do badań dla żadnej z potencjalnych grup. Każdy z uniwersytetów posiada dzisiaj możliwość korzystania z internetu, co oznaczało, że w przypadku indywidualnych trudności studenci mogli otrzymać od

przedstawicieli uczelni wersję drukowaną kwestionariusza, następnie uzupełnić ją i odesłać. Był to sposób często wykorzystywany przez polskich uczestników badań. We wszystkich grupach badawczych z możliwości uzupełnienia kwestionariusza on-line skorzystało 60 osób, natomiast 86 wypełniło ankiety tradycyjną techniką ręczną i odesłało je pocztą konwencjonalną lub przekazało osobiście (por. tabela 4.6). W wypadku konieczności przekazu kwestionariuszy pocztą konwencjonalną uczestników zawsze pytano o kwestię finansowania przesyłki, oferując możliwość zwrotu kosztów. Należy stwierdzić, że bariera finansowa nie stanowiła przeszkody dla udziału w badaniach.

Tab. 4.6. Sposób pozyskiwania uzupełnionych ankiet

Uczestnicy badań	Technika tradycyjna		Technika on-line	
	N	%	N	%
Z Polski	81	55,47	20	13,70
Z zagranicy	5	3,42	40	27,40
Razem	86	58,90	60	41,10

Z możliwości udziału w badaniach nie skorzystało wiele z zaproszonych instytucji. Część z nich nie wzięła udziału w badaniach, informując, że z różnych względów nie będą w stanie tego zrobić. Najczęściej powodem odmowy była zbyt duża częstotliwość badań prowadzonych wśród niesłyszących studentów w danej instytucji oraz brak możliwości czasowych lub organizacyjnych. Wiele z uniwersytetów odpowiedziało, że wśród ich studentów nie ma osób z uszkodzeniami słuchu. Często jednak zdarzało się, że na wysłane zaproszenie uczelnie i instytucje nie dawały żadnej odpowiedzi. Mogło to być spowodowane różnymi faktami: brakiem zainteresowania tematem badań lub nieobecnością wśród studentów i pracowników uczelni osób spełniających kryteria doboru do grupy badawczej. Listy do uczelni i organizacji zagranicznych wysyłane były w języku angielskim, zatem należy przypuszczać, że w przypadku części respondentów z krajów nieanglojęzycznych brak odpowiedzi mógł wynikać z problemów językowych. Trudnością prowadzenia badań z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest też niechęć użytkowników poczty internetowej przed otwieraniem wiadomości e-mailowych z nieznanego źródła. Wszystkie informacje wysyłane były z oficjalnej strony uniwersytetu (www.kul.pl), jednak część respondentów, zwłaszcza zagranicznych, mogła uznać je za zagrażające i usunąć bez

otwierania; w przypadku silnych filtrów antyspamowych, które zainstalowane są na wielu platformach uniwersyteckich, mogły też trafić do kategorii wiadomości typu spam.

Cawthon (2006) wspomina o podobnych trudnościach doświadczanych przez nią i jej zespół w badaniach amerykańskich nad rodzajami i zakresem wsparcia udzielanego uczniom niesłyszącym. W badaniach tych wysłano 2022 listy w rekrutacji bezpośredniej i 53 500 listów mailowych w rekrutacji pośredniej, otrzymując 354 odpowiedzi, z których zakwalifikowano do analizy próbę o wielkości 283, co oznacza 0,5% populacji osób, do których wysłano zaproszenie do badań.

Badania ankietowe oraz zastosowanie inwentarza uznano za stosowne w badaniach studentów niesłyszących i słabosłyszących, którzy niejednokrotnie mają problemy z budowaniem dłuższych wypowiedzi pisemnych. Wybór tych technik badawczych jednocześnie został uznany za skuteczny sposób, pozwalający na zrealizowanie celu badań, którym było poznanie doświadczeń i przekonań studentów niesłyszących i słabosłyszących z różnych krajów, a podstawowym językiem komunikacji był dla badanych język angielski, który nie jest ich językiem ojczystym.

W badaniach zastosowano zatem tradycyjny model badań, który umożliwia zebranie danych poprzez zastosowanie kwestionariusza, jednak unowocześniono procedurę poprzez zastosowanie technologii komunikacyjnych i informacyjnych. Wykorzystanie TIK było jednak częściowe. Nie skorzystano z możliwości umieszczenia ankiet w sieci w obawie przed możliwością oszustw (ankiety wtedy mogłaby wypełnić także osoba słysząca, nieuczciwe podająca się za osobę niesłyszącą). Zastosowano zatem zasadę, że pierwszy kontakt zawsze odbywał się poprzez korespondencję z lektorem, przedstawicielem uczelni lub instytucji pracujących na rzecz osób z wadą słuchu. Następnie kwestionariusze były przesyłane zainteresowanym osobom drogą elektroniczną i w ten sposób były też najczęściej zwracane, chociaż niektórzy uczestnicy drukowali ankiety i odsyłali wersję papierową. Ten sposób działania pozwalał na uniknięcie udziału w badaniach osób niespełniających kryteriów grupy badawczej, a jednocześnie możliwe stało się dotarcie do grup badawczych trudno dostępnych w badaniach konwencjonalnych (głównie uczestników z zagranicy). Jednocześnie zmienia to charakter procedury rekrutacyjnej. Większa niezależność potencjalnych członków grupy badawczej w zakresie odpowiedzi na zaproszenie do badań (na wiadomość e-mailową można po prostu nie odpowiedzieć) wymaga stosowania szerokiego wachlarza strategii rekrutacyjnych zarówno pośrednich, jak i bezpośrednich; zazwyczaj oznacza to konieczność wielo-

krotnego kontaktu poprzez pocztę e-mail (listy trafiają do spamu, gubią się wśród mnóstwa innych wiadomości, awarie sprzętu i zawirusowania grożą utratą danych itp.).

Technologia informacyjna i komunikacyjna nie jest w stanie zastąpić tradycyjnych technik (*paper-and-pencil techniques*). Zwłaszcza w badaniach z zakresu pedagogiki specjalnej nadal potrzebny jest kontakt bezpośredni z osobami badanymi, dzięki któremu uzyskują oni dodatkową motywację do wzięcia udziału w badaniach, potwierdzenie ważności badanego problemu, pomoc w zakresie wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii. Technologia natomiast może efektywnie wspierać tradycyjną procedurę badawczą, szczególnie w modelu badań w działaniu (*action research*), zakładających współodpowiedzialność uczestników badań za przebieg procedury badawczej i zwiększających ich motywację do działania na rzecz dobra wspólnego.

4.6. Charakterystyka badanych osób

W przeprowadzonych badaniach uczestniczyły dwie grupy osób. Pierwszą z nich stanowili niesłyszący i słabosłyszący uczestnicy lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących w KUL (grupa L), natomiast drugą niesłyszący i słabosłyszący studenci z różnych uczelni w Polsce i za granicą (grupa PZ).

4.6.1. Charakterystyka grupy badawczej L

Grupę badawczą L stanowiło 35 niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących w KUL, którzy brali udział w zajęciach prowadzonych przez autorkę w latach 2000-2012. Wśród studentów grupy L było 11 mężczyzn (32%) i 24 kobiety (68%), studentów 13 różnych kierunków: pedagogiki (17 osób), ekonomii (4 osoby), historii (2 osoby) oraz historii sztuki, prawa, architektury krajobrazu, psychologii, administracji, dziennikarstwa, filozofii przyrody, kulturoznawstwa, teologii i anglistyki. W określeniu stopnia ich uszkodzenia słuchu przyjęto powszechnie stosowaną w badaniach w Polsce klasyfikację BIAP. Studenci zgłaszający się na ten specjalistyczny lektorat mieli uszkodzenia słuchu głębszego stopnia (por. tabela 4.7): 19 osób (54,28%) miało uszkodzenie stopnia znacznego, natomiast 16 osób (45,72%) miało uszkodzenie słuchu stopnia głębokiego, powyżej 90 dB. Prawie wszyscy badani byli osobami niesłyszącymi od

momentu urodzenia (głuchota prelingwalna), jedynie u 7 osób (20%) uszkodzenie słuchu wykryto w okresie wczesnego dzieciństwa, do 5. roku życia (głuchota perilingwalna). Wszyscy badani z wyjątkiem jednej osoby korzystali z aparatów słuchowych, jedna osoba miała wszczepiony implant ślimakowy (operacja była wykonana w wieku dorosłym, w trakcie uczestnictwa w lektoracie).

Tab. 4.7. Poziom uszkodzenia słuchu studentów z grupy L

Stopień uszkodzenia słuchu	N	%
Lekki (21-40 dB)	0	0
Umiarkowany (41-70 dB)	0	0
Znaczny (71-90 dB)	19	54,28
Głęboki (powyżej 91 dB)	16	45,72
Razem	35	100

Uczestnicy badań pochodzili głównie z rodzin słyszących (31 osób; 89%), jedynie 4 osoby (11%) pochodziły z rodzin niesłyszących. Takie wyniki są odzwierciedleniem ogólnej prawidłowości, ponieważ według różnych danych około 90%-95% niesłyszących dzieci rodzi się w słyszących rodzinach.

Badane osoby były absolwentami różnych typów szkół: 17 osób (48,57%) ukończyło podstawową szkołę specjalną dla niesłyszących, pozostałe 18 osób (51,43%) ukończyło szkoły podstawowe ogólnodostępne lub klasy integracyjne. Podobnie prezentują się dane dotyczące kontynuacji edukacji na poziomie liceum: 19 osób (54,29%) ukończyło licea w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej, 16 (45,71%) osób ukończyło licea ogólnodostępne. Dane te pokazują, że grupy osób kończących edukację na poziomie szkoły podstawowej i liceum w specjalnych szkołach dla niesłyszących lub w szkołach ogólnodostępnych były prawie równoliczne. Warto zaznaczyć, iż pierwsi uczestnicy lektoratu pochodzili prawie wyłącznie ze szkół specjalnych (8 z 10 osób w latach 1999-2003), natomiast obecnie obserwujemy tendencję odwrotną – coraz częściej na studia trafiają niesłyszący i słabosłyszący absolwenci szkół ogólnodostępnych (9 z 12 osób w latach 2008-2011).

Badane osoby zobowiązane były programem studiów na uczelni do uczestnictwa w 4 semestrach lektoratu języka obcego. Obowiązek ten zrealizowało 33 osoby, 2 osoby przerwały studia po I roku zajęć. W zależności od regulacji prawnych obowiązujących w danym roku na uczelni studenci otrzymywali zaliczenie na zakończenie zajęć, wpisywane przez lektorkę, lub też (od roku 2007) zdawali egzamin uniwersytecki z języka obcego na poziomie A1, A2 lub B1[2]. Wszystkie osoby otrzymały pozytywne oceny z zaliczeń i egzaminów, tylko 4 osoby zdawały egzamin poprawkowy. Średnia ocen z zaliczeń dla całej grupy wynosi 4,16, przy czym średnia ocen dla poziomu A1 to 4,07, dla poziomu A2 to 4,5, dla poziomu B1 to 5,0, jedna osoba niesłysząca ukończyła studia z zakresu filologii angielskiej.

Prowadzone w tej grupie badania miały charakter *badań w działaniu* i trwały od początku prowadzenia lektoratu. Obserwacje zgromadzone w tym czasie prezentowane były systematycznie w czasopismach i rozdziałach w pracach zbiorowych, które wyszczególnione są w bibliografii.

4.6.2. Charakterystyka grupy PZ

W międzynarodowych badaniach nad przekonaniami studentów niesłyszących i słabosłyszących uczestniczyło 146 studentów z wadami słuchu studiujących w różnych uczelniach w Polsce (101 osób), USA i wybranych krajach Europy (45 osób). Osoby te stworzyły grupy badawcze P (Polska) oraz Z (zagranica). Ich udział w programie badawczym polegał na wypełnieniu zestawu ankiet dotyczących różnorodnych aspektów uczenia się i nauczania języka obcego. Badania trwały od kwietnia 2009 do kwietnia 2012.

Grupa studentów z uszkodzeniami słuchu z Polski (P) składała się z 28 mężczyzn (27,7%) oraz 73 kobiet (72,3%). Pięć osób (4,95%) było absolwentami uczelni wyższych w chwili udziału w badaniach, natomiast 96 osób (95,05%) było w tym czasie studentami. Poziom uszkodzeń słuchu grupy był podobny. Przeważały uszkodzenia stopnia głębszego: 34 osoby (33,66%) miały uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim, 48 osób (47,52%) w stopniu znacznym, a 19 osób (18,81%) w stopniu umiarkowanym. Największa grupa spośród badanych podała, że ich uszkodzenie słuchu

[2] Poziom znajomości języka określany jest według międzynarodowej klasyfikacji CERF. A1 oznacza poziom elementarny, A2 – poziom podstawowy, B1 i B2 – poziom średniozaawansowany, C1 i CA – poziom zaawansowany.

jest typu prelingwalnego: nie słyszą od urodzenia lub diagnoza została postawiona przed 2. rokiem życia. Takich osób w badanej grupie było 58 (57,42%). U 12 kolejnych osób (11,88%) diagnoza o uszkodzeniu słuchu postawiona została miedzy 2. a 7. rokiem życia, w perilingwalnym okresie rozwoju ich mowy. 6 osób (5,94%) podało, że utraciły słuch po 7. roku życia, pozostałe osoby nie podały czasu postawienia diagnozy o uszkodzeniu słuchu, określiły tylko jego stopień. Uczestnicy badań są studentami 17 różnych uczelni z terenu całej Polski; 58 osób (57,42%) studiuje na uniwersytecie, 34 osoby (33,66%) w akademiach, jedna osoba w kolegium nauczycielskim, natomiast 8 osób w wyższych szkołach zawodowych. W czasie prowadzenia badań starano się dotrzeć do każdego ze środowisk, w którym uczą się osoby niesłyszące i żadna z osób niesłyszących lub słabosłyszących, która zgłosiła się do udziału w badaniach, nie została z nich wykluczona. Studentów zapytano o stosowanie pomocy technicznych, które mogą ułatwiać im słyszenie. Ogromna większość badanych (91 osób; 90,09%) korzysta z aparatów słuchowych, 6 osób podało, że zdecydowanie nie używa aparatów (trzy osoby mają wszczepiony implant ślimakowy), a 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi. Korzystanie z implantu ślimakowego zgłosiło 6 osób, co stanowi 5,94% całej grupy.

Należy podkreślić, że uczelnie w Polsce nie zawsze prowadzą ewidencję studentów niepełnosprawnych. Często też osoby niepełnosprawne nie przyznają się do swojej niepełnosprawności, zwłaszcza gdy jest ona niewielka, stąd ogromną trudność stanowiło zebranie grupy badawczej. Studenci niesłyszący lub słabosłyszący często są jedynymi niesłyszącymi osobami na swojej uczelni, nie zawsze też uczelnia zapewnia im potrzebne wsparcie, zatem nie monitoruje ich obecności oraz losów edukacyjnych i zawodowych. Na podkreślenie zasługuje zatem fakt, że uczestnicy badań reprezentują licznie środowisko niesłyszących i słabosłyszących studentów polskich. Autorce nie są znane jakiekolwiek inne badania w Polsce, w których brałaby udział tak duża grupa studentów niesłyszących i słabosłyszących[3]. Liczebność badanych grup przedstawiono w tabeli 4.8.

[3] Szczególne podziękowania należą się niesłyszącym studentom KUL, którzy pomagali w badaniach, kontaktując autorkę badań ze swoimi niesłyszącymi i słabosłyszącymi kolegami i koleżankami studiującymi w innych miastach.

Tab. 4.8. Studenci uczelni polskich biorący udział w badaniach

Lp.	Typ uczelni	Liczba uczelni		Liczba studentów	
		N	%	N	%
1	uniwersytet	10	58	58	57,42
2	politechnika	0	0	0	0,00
3	akademia	2	12	34	33,66
4	kolegium	1	6	1	0,99
5	wyższa szkoła zawodowa	4	24	8	7,92
Razem		17	100	101	100%

Źródło: badania własne 2000-2012.

Wśród zagranicznych uczestników badań (grupa Z) było 46 niesłyszących studentek i studentów z 11 krajów Europy oraz z USA, uczących się języków obcych w ramach zajęć obowiązkowych lub fakultatywnych na swoich uczelniach. Do analizy zakwalifikowano 45 z 46 otrzymanych ankiet, wykluczono jedną ze Szwajcarii ze względu na niedokładne i nieczytelne wypełnienie ankiety, uniemożliwiające wykorzystanie danych. W tabeli 4.9 zebrano informacje dotyczące kraju pochodzenia i uczelni, w których studiowały badane osoby.

Tab. 4.9. Studenci uczelni zagranicznych biorący udział w badaniach

Lp.	Kraj	Nazwa uczelni	Liczba studentów
1	Słowenia	University of Ljubliana	3
2	Rosja	Bauman University, Moskwa	8
3	Irlandia	University College Cork	6
4	Litwa	Vilnius Academy of Art	1
5	Wielka Brytania	Newcastle University	2
6	Belgia	University of Ghent	2
		KULeuven	2
7	Węgry	Eötövos Lorand University,	6
8	Czechy	Charles University, Praga	2
		Masaryk University, Brno	3
9	USA	Lenoir-Rhyne College	6
10	Francja	Bordeaux University	2
11	Włochy	Sannio University	1
		Universita degli Studi di Torino	1
Razem	11	14	45

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Grupa Z, w skład której wchodzili studenci z uszkodzeniami słuchu z zagranicy, składała się z 21 mężczyzn, co stanowiło 46,67% badanych, oraz 24 (53,33%) kobiet. Występuje tutaj różnica w stosunku do grupy studentów z Polski, w której przeważały kobiety. Badani byli w większości studentami – 31 osób, co stanowi 68,89% badanych, jednak 3 osoby ukończyły studia wyższe, natomiast kolejne 11 przygotowywało się do studiów w ramach „roku zerowego". Poziom uszkodzenia słuchu w tej grupie, podobnie jak w grupie polskiej, obejmował najczęściej uszkodzenia znaczne (15 osób; 33,33%) i głębokie (16 osób; 35,55%). Znacznie mniej studentów miało uszkodzenie słuchu umiarkowane (8 osób; 17,77%) i lekkie (5 osób; 11,11%); 1 osoba (2,22%) nie podała stopnia uszkodzenia, napisała tylko, że jest osobą niesłyszącą. Ponad 80% badanych (36 osób) utraciło słuch przed osiągnięciem 2. roku życia, w tym 12 osób (26,67%) nie słyszy od urodzenia. Kolejne 17,78% (8 osób) utraciło słuch przed osiągnięciem 7. roku życia, 1 osoba podała, że diagnoza uszkodzenia słuchu postawiona była w jej przypadku wkrótce po ukończeniu 7 lat.

Badani korzystają ze zróżnicowanych środków technicznych wspomagających słyszenie: 26 osób (57,78%) korzysta z aparatów słuchowych, kolejne 12 (26,67%) ma wszczepiony implant ślimakowy, 9 osób podało, że nie korzysta z żadnych środków technicznych wspomagających słyszenie, 5 z nich korzysta z komunikacji tylko w języku migowym, a 4 uważa że nie potrzebuje wsparcia technicznego w sprawnym funkcjonowaniu komunikacyjnym. Zwraca uwagę fakt, że studenci zagraniczni w porównaniu ze studentami polskimi częściej korzystają z implantów ślimakowych: w Polsce korzysta z nich 5,94% studentów, natomiast za granicą ponad 26% studentów z uszkodzeniami słuchu. W poniższych tabelach (4.10, 4.11) zebrano podstawowe informacje o badanych osobach w zakresie stopnia uszkodzenia słuchu oraz zakresie korzystania przez nich ze środków technicznych usprawniających słyszenie.

Tab. 4.10. Poziom uszkodzenia słuchu badanych studentów grupy P i Z

Poziom uszkodzenia słuchu	Grupa P		Grupa Z		Razem PZ	
	N	%	N	%	N	%
Lekki 21-40 dB	0	0,00	5	11,11	5	4,95
Umiarkowany (41-70 dB)	19	18,81	8	17,77	27	26,73
Znaczny (71-90 dB)	48	47,52	16	35,55	64	63,36
Głęboki (powyżej 91 dB)	34	33,66	15	33,33	49	48,51
Razem	101	100	45	100	146	100

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Tab. 4.11. Korzystanie ze środków technicznych wspomagających słyszenie

Środki techniczne wspomagające słyszenie	Grupa P		Grupa Z		Razem PZ	
	N	%	N	%	N	%
Aparat słuchowy	91	90,09	26	57,78	117	80,13
Implant ślimakowy	6	5,94	12	26,67	18	12,32
Inne	0	0	3	6,67	3	2,05
Żadne	0	0	9	20	9	6,16

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Uczestników badań poproszono także o określenie, jakie preferują techniki komunikowania się z otoczeniem. Spośród badanej grupy P 43 osoby (42,57%) posługują się językiem migowym, 23 osoby (22,77%) używają systemu językowo-migowego, 10 osób (9,90%) korzysta w komunikacji z fonogestów. Większość badanych – 73 osób, co stanowi 72,27%, korzysta w komunikacji głównie z mowy i odczytywania z ust. W grupie studentów zagranicznych odpowiedzi rozkładały się w następujący sposób: 34 osoby, co stanowi 75,56%, korzysta w komunikacji z języka migowego, 12 osób (26,67%) używa *Cued Speech* (fonogesty), natomiast mowę i odczytywanie z ust stosuje w komunikacji aż 88,89% badanych (40 z 45 badanych osób).

W całej grupie PZ ponad 75% badanych preferuje w komunikacji mowę i odczytywanie z ust, ponad 50% osób regularnie używa w komunikacji języka migowego, około 15% używa *Cued Speech* (fonogestów). Wyniki dotyczące sposobów komunikowania się uczestników badań zebrano w tabeli 4.12.

Tab. 4.12. Sposoby komunikowania się uczestników badań

Sposób komunikowania się	Grupa P		Grupa Z		Razem PZ	
	N	%	N	%	N	%
Język migowy	43	42,57	34	75,56	77	52,73
System językowo-migowy	23	22,77	bd	bd	23	15,75
Fonogesty (*Cued Speech*)	10	10,64	12	26,67	22	15,06
Mowa i odczytywanie z ust	73	72,27	40	88,89	113	77,39

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Osoby uczestniczące w badaniach zapytano o to, jakich języków obcych uczyły się do tej pory. Przeważająca większość, 129 osób (88,35%), wskazała jezyk angielski, jezyka niemieckiego uczyło się 41 osób (28,09%), języka francuskiego 17 badanych (11,64%), natomiast języka rosyjskiego 12 osób (8,21%), języka łacińskiego zaś 10 (6,84%). Pojedyncze osoby uczyły się także innych języków: hiszpańskiego i irlandzkiego (po 4 osoby), włoskiego (3 osoby), tureckiego i fińskiego (po jednej osobie).

Badani studenci prezentowali różny poziom znajomości języka obcego. Badanych poproszono o określenie poziomu najlepiej znanego przez nich języka obcego. Największa grupa uczestników znała język obcy na poziomie A1 (42 osoby; 30,22%), następnie na poziomie A2 (29, 20,86%) i B1 (20 osób; 14,39%). Zwracają uwagę różnice między grupą studentów zagranicznych a studentów z Polski, którzy prezentują znacznie niższe poziomy znajomości języka w porównaniu z uczestnikami badań z zagranicy. Wyniki zebrano w tabeli 4.13.

Tab. 4.13. Poziom znajomości języka obcego studentów z Polski i zagranicy

Poziom znajomości języka obcego	Grupa P		Grupa Z		Razem PZ	
	N	%	N	%	N	%
A1	37	36,63	9	20,00	46	31,50
A2	30	29,70	4	8,89	34	23,28
B1	15	14,85	5	11,11	20	13,69
B2	9	8,91	10	22,22	19	13,01
C1	2	1,98	6	13.33	8	5,47
C2	2	1,98	2	4,44	4	2,73
Brak danych	6	5,94	9	20,00	15	10,27
Razem	101	100,00	45	100,00	146	100,00

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Informacje zebrane wśród studentów niesłyszących i słabosłyszących (N=146) pozwalają stwierdzić, że zarówno w uczelniach wyższych w Polsce, jak i za granicą realizowali oni lektorat języka obcego bądź w formie uczestnictwa w regularnych zajęciach (29,50%), bądź też w zajęciach specjalistycznych, przygotowanych wyłącznie dla studentów z wadą słuchu (69,06%). Wśród studentów z zagranicy prawie połowa badanych (22 oso-

by; 48,89%) uczyła się w grupach regularnych, pozostali studenci uczyli się na zajęciach przeznaczonych tylko dla osób z wadą słuchu. Wśród badanych studentów z Polski znacznie więcej osób uczyło się grupach specjalistycznych (73 osoby; 77,66%), tylko 19 osób (20,21%) uczyło się języka obcego w grupie regularnej. Wyniki zebrano w tabeli 4.14.

Tab.4.14. Formy organizacyjne lektoratu dla studentów niesłyszących i słabosłyszących w Polsce i innych krajach

Forma lektoratu	Grupa P (studenci z Polski)		Grupa Z (studenci z zagranicy)		Razem PZ	
	N	%	N	%	N	%
Grupa regularna	19	18,81	22	48,89	41	29,50
Grupa tylko dla studentów z uszkodzeniami słuchu	73	72,27	23	51,11	96	69,06
Częściowo grupa regularna i grupa specjalna	9	9,91	0	0,00	9	9,91
Razem	101	100,00	45	100,00	146	100,00

Źródło: międzynarodowe badania własne 2009-2012.

Należy zaważyć, że każde z tych rozwiązań organizacyjnych ma swoje mocne i słabe strony. Uczenie się języka obcego w grupie specjalistycznej, często 2-3-osobowej, stwarza wiele okazji do bezpośredniego kontaktu z lektorem, częstych interakcji językowych, możliwości dodatkowych wyjaśnień, ale jednocześnie ogranicza liczbę osób, z którymi student z wadą słuchu może podejmować rozmowę i alienuje go z regularnych grup lektoratowych tworzonych dla danego roku studiów, czyniąc jego edukację „specjalną" w swojej formie. Z kolei udział studenta z wadą słuchu w grupie regularnej naraża go na niemożliwe do pokonania trudności, np. związane z koniecznością odsłuchiwania płyt i brania udziału w konwersacjach w większych grupach, jednocześnie zaś daje poczucie włączenia i przynależności do grupy lektoratowej związanej z określonym kierunkiem studiów.

4.7. Etyczny wymiar badań

W prezentowanych w tej publikacji badaniach dołożono wszelkich starań, aby przestrzegać zasad etyki prowadzenia badań pedagogicznych

(por. Śliwerski 2011). Etyczny wymiar badań wyraża się przede wszystkim w przyjęciu personalistycznej perspektywy postrzegania niepełnosprawności (por. Vanier 1985; Chudy 1988, 2007; Domagała-Zyśk 2010b), w której osoba z niepełnosprawnością postrzegana jest jako byt w pełni osobowy, któremu przynależna jest pełnia ludzkiej godności, wynikająca z samego faktu bycia człowiekiem (por. też Szczupał 2009). Jako naczelną zasadę prowadzenia badań przyjęto ideę podmiotowości osoby z niepełnosprawnością (por. Sidor 2009).

Zgodny z takim podłożem antropologicznym jest przyjęty w badaniach *paradygmat uczestniczący* prowadzenia badań, w którym podkreślany jest aktywny i w pełni osobowy udział osób badanych w procesie badawczym, wyrażający się w posiadaniu przez nich precyzyjnej świadomości celu prowadzonych badań i dostępie do gromadzonych danych oraz współuczestnictwie w pracach na etapie interpretacji danych. Stało się to szczególnie możliwe poprzez przyjęcie modelu badań w działaniu, w którym osoba badana staje się współuczestnikiem sytuacji badawczej. Działaniami potwierdzającymi przyjętą perspektywę badawczą były rozmowy z uczestnikami badań, studentami KUL w latach 1999-2012, w czasie których – na podstawie doświadczeń uczestników lektoratu i zgłaszanych przez nich postulatów – rodziła się koncepcja prezentowanych badań. Wspólnie formułowano także cele badań i problemy badawcze oraz poszukiwano nowych możliwości eksploracji badawczej (w ten sposób rodziły się zapotrzebowania na prace na temat motywacji czy stylu uczenia się osób niesłyszących), studenci działali także czynnie na etapie gromadzenia danych do badań ankietowych, przekazując informacje, w których uczelniach studiują osoby niesłyszące i słabosłyszące, i pośrednicząc w przekazywaniu im ankiet. Badane osoby czytały następnie artykuły, efekt badań pilotażowych, oraz uczestniczyły – w miarę możliwości – w konferencjach, na których wygłaszane były referaty omawiające badania pilotażowe. Po zapoznaniu się z treścią artykułu mogły wyrazić swoją opinię ustnie lub też skorzystać ze specjalne przygotowanego formularza dla ekspertów. Wszystkie opinie były analizowane i wpływały na praktykę nauczania w kolejnych okresach.

Niesłyszące osoby z innych krajów uczestniczące w badaniach bardzo często prosiły także o możliwość zapoznania się z przebiegiem i wynikami badań. Przesyłano im zatem informacje o etapie badań oraz teksty w języku angielskim opisujące wyniki badań pilotażowych, otrzymano także z ich strony informacje zwrotne. Po zakończeniu obecnego etapu badań planowane jest przygotowanie artykułów w języku angielskim i rozesłanie ich do wszystkich uczestników badań.

Taki styl pracy badawczej służy zrozumieniu transparentności intencji badacza, stwarza osobom badanym komfort stałego monitorowania przebiegu badań oraz stylu przedstawiania badanych problemów na szerszych forach. Dla badacza z kolei ważna była świadomość, że prace badawcze cieszą się poparciem środowiska dorosłych osób z uszkodzonym narządem słuchu zarówno w Polsce, jak i za granicą.

Rozdział piąty

Podstawowe trudności studentów niesłyszących i słabosłyszących w nabywaniu języka obcego – wyniki badań własnych na przykładzie języka angielskiego

Nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem osób niesłyszących.

R.O. Cornett (1913-2002),
twórca metody Cued Speech

Celem pierwszego etapu własnych badań empirycznych było poznanie trudności doświadczanych przez studentów niesłyszących i słabosłyszących w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. Badania miały postać *badań w działaniu*, prowadzone były wśród 35 uczestników lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, który odbywał się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w latach 2000-2012. Główną metodą badawczą była analiza dokumentów – teczek biograficznych studentów, zawierających ich prace wykonane w ramach lektoratu, a także nauczycielskich notatek z lekcji, nagrań wideo i audio, list obecności i dzienników ocen, które dokumentowały pracę studentów i lektora w ciągu 12 lat trwania badań. Zastosowano także metodę indywidualnych przypadków, analizując szczegółowo poznawcze, społeczne i edukacyjne aspekty funkcjonowania każdej badanej osoby. W celu przedstawienia pełniejszego obrazu omawianej problematyki zostały przeprowadzone także badania kwestionariuszowe, w których wykorzystano: *Kwestionariusz Oceny Prac Pisemnych w Języku Obcym dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących, Kwestionariusz Oceny Kompetencji Mówienia w Języku Polskim* i *Kwestionariusz Oceny Kompetencji Mówienia w Języku Angielskim.* Zastosowane metody i techniki, procedura badawcza oraz charakterystyka badanej grupy omówione są szczegółowo w rozdziale czwartym.

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione i przeanalizowane statystycznie i jakościowo wyniki badań w zakresie rodzajów doświadcza-

nych przez studentów trudności w uczeniu się gramatyki i słownictwa oraz czytania, pisania i mówienia w języku obcym. Zebrany materiał posłuży także do weryfikacji hipotezy H1, mówiącej, że *zakres trudności doświadczanych w uczeniu się języka obcego jest zależny od: a) stopnia uszkodzenia słuchu; b) poziomu znajomości języka obcego; c) płci oraz d) dominującej strategii porozumiewania się,* oraz weryfikacji hipotezy H3, która stwierdza, że *poziom sprawności rozumienia mowy z ust, budowania wypowiedzi ustnych i zrozumiałości wypowiedzi w języku obcym jest zależny od poziomu opanowania tych sprawności w języku ojczystym.*

5.1. Trudności w zakresie uczenia się gramatyki

Niesłyszący uczestnicy lektoratu języka angielskiego często komentują, że język angielski ma znacznie łatwiejszą gramatykę niż język polski. Przekonania tego z pewnością nie potwierdzają lingwiści, jednak prace pisemne studentów, zwłaszcza w początkowym okresie nauki języka obcego, mogą stanowić dobrą ilustrację tej tezy. Przygotowane przez studentów zdania w języku angielskim są zazwyczaj poprawne, podczas gdy zdania o podobnej konstrukcji w języku polskim często zawierają błędy gramatyczne. Znamienny w tym względzie przykład zamieszczono w jednej z publikacji z badań pilotażowych, gdzie przedstawiono obok siebie krótkie wypowiedzi studenta z prelingwalnym głębokim uszkodzeniem słuchu. Samodzielnie przygotowana wypowiedź w języku angielskim jest zasadniczo poprawna, natomiast wypowiedź w języku polskim (tłumaczenie tekstu) zawiera kilka błędów, mimo iż jest to język, którym student posługuje się od wielu lat (za: Domagała-Zyśk 2011e):

Tekst A
Cześć. Mam na imię Pierre i 17 lat. Mieszkam Paryż, Francja. Mam krótki proste ciemne włosy i zielony oczy. Jestem całkiem wysokość szczupły. Lubię grać komputer i umiem grać tenis bardzo dobrze. (D.2)
Tekst B
Hello, my name is S. and I'm twenty-one years old. I live in Lublin, Poland. I have short straight fair hair and blue eyes. I am quite tall and slim. I love playing computer games and I can play basketball very well. (D.2a)

Specyficzna łatwość posługiwania się konstrukcjami w języku angielskim wynika z pozycyjnego charakteru tego języka i określonego, stałego szyku zdań oraz niewielkiej liczby końcówek fleksyjnych. Dla osób niesłyszących i słabosłyszących oznacza to ułatwienie w budowa-

niu zdań poprawnych strukturalnie, zwłaszcza że można zaobserwować pewne podobieństwo między szykiem zdań w języku angielskim a szykiem zdań budowanych w Polskim Języku Migowym. Łatwość posługiwania się strukturami gramatycznymi języka angielskiego dotyczy jednak tylko początkowego okresu nauki tego języka. Na dalszych etapach pojawiają się specyficzne trudności w jego opanowaniu, zwłaszcza w zakresie posługiwania się różnymi czasami gramatycznymi oraz strukturami zawierającymi operatory, przedimki, przyimki, kwantyfikatory, wyrażenia typu *phrasal verbs* itp. W celu pokonania tych trudności należy stosować specyficzne strategie uczenia się i nauczania gramatyki języka angielskiego.

W celu dokładnego określenia doświadczanych przez studentów trudności w zakresie posługiwania się gramatyką języka angielskiego podjęto analizę liczby i rodzajów błędów w testach studentów z lat 2000-2012. Ogółem zebrano 439 testów, w których znajdowały się zadania o charakterze zarówno zamkniętym (student wskazuje właściwą odpowiedź, a, b lub c – 170 testów, 38,74%), jak i otwartym (student wpisuję wyraz/frazę we właściwej formie – 269 testów, 61,27%). Na wstępnym etapie badań na podstawie analizy podręczników i materiałów nauczania wyróżniono w tych testach 19 kategorii gramatycznych, których studenci byli nauczani i które były następnie sprawdzane. Kategorie te podzielono na grupy:

1. Grupa I – podstawowe struktury zdaniowe (Berent 1996): zdania w czasie teraźniejszym prostym, przeszłym prostym, teraźniejszym ciągłym, przeszłym ciągłym oraz teraźniejszo-przeszłym, zdania podrzędne (*that clauses),* zdania przymiotnikowe (*adjective clauses*), zdania modalne i zdania bezokolicznikowe.
2. Grupa II – inne struktury zdaniowe: zdania wyrażające przyszłość, czas teraźniejszo-przeszły ciągły, czas zaprzeszły, okresy warunkowe oraz zdania z wyrażeniem *there is*/*there are*.
3. Grupa III – części mowy i ich zastosowanie: przedimki, przyimki, zaimki, kwantyfikatory i przymiotniki.

Ogółem w testach znajdowało się 4869 zdań, w których pojawiły się te kategorie. Każde zdanie przyporządkowano do określonej kategorii, a następnie stwierdzono, czy jest poprawne, czy nie. Pozwoliło to obliczyć nie tylko liczbę błędów, ale także liczbę błędów w stosunku do liczby zdań zbudowanych poprawnie. Zwrócono zatem uwagę nie tylko na trudności, ale i mocne strony studentów. Wyniki zebrano w tabeli 5.1.

Tab. 5.1. Częstość popełniania błędów gramatycznych przez badane osoby

Lp.	Typ błędów	Zadanie zamknięte			Zadania otwarte			Razem		
		Ogólna liczba zdań w testach	Częstość popełniania błędów (N)	Częstość popełniania błędów (%)	Ogólna liczba zdań w testach	Częstość popełniania błędów (N)	Częstość popełniania błędów (%)	Ogólna liczba zdań w testach	Częstość popełniania błędów (N)	Częstość popełniania błędów (%)
I. Podstawowe struktury zdaniowe										
1	Czas teraźniejszy prosty	620	37	5,96	493	144	29,20	1113	181	16,26
2	Czas przeszły prosty	333	42	12,61	319	67	21,00	652	109	16,71
3	Czas teraźniejszy ciągły	122	29	23,77	105	36	34,29	227	65	28,63
4	Czas przeszły ciągły	40	5	12,5	28	6	21,43	68	11	16,17
5	That clause – zdania zależne	30	2	6,67	0	0	0,00	30	2	6,66
6	Zdania przymiotnikowe	66	0	0,00	19	6	31,58	85	6	7,05
7	Zdania modalne	94	20	21,28	224	67	29,91	318	87	27,35
8	Zdania bezokolicznikowe	6	1	16,67	22	3	13,64	28	4	14,28
9	Czas teraźniejszo-przeszły	100	20	20,00	117	32	27,35	217	52	23,96
II. Inne struktury zdaniowe										
1	Formy przyszłe	136	16	11,76	132	34	25,76	268	50	18,65
2	Czas teraźniejszo-przeszły ciągły	24	4	16,67	28	10	35,71	52	14	26,92
3	Czas zaprzeszły	11	1	9,09	26	7	26,92	37	8	21,62
4	Okresy warunkowe	55	3	5,45	0	0	0,00	55	3	5,45
5	Wyrażenia there is there are	14	2	14,28	40	6	15,00	54	8	14,81
III. Części mowy										
1	Przedimki	52	9	17,31	12	8	66,67	64	17	26,56
2	Przyimki	374	45	12,03	356	98	27,53	730	143	19,58
3	Zaimki razem	175	25	14,29	65	23	35,38	240	48	20,00
	W tym: Zaimki wskazujące	48	8	16,67	20	5	25,00	68	13	19.11
	Zaimki osobowe	70	6	8,57	20	10	50,00	90	16	17,77
	Zaimki dzierżawcze/przymiotniki dzierżawcze	52	10	19,23	20	5	25,00	72	15	20,83
	Zaimki zwrotne	5	1	20,00	5	3	60,00	10	4	40,00
4	Kwantyfikatory (any, some, many, few itd.)	143	61	42,66	214	65	30,37	357	126	35,29
5	Przymiotniki	191	42	21,99	83	29	34,94	274	71	25,91

Znacząca większość z analizowanych zdań – zarówno zamkniętych, jak i otwartych (prawie 80%) – została przez studentów przygotowana poprawnie. Studenci popełnili jednak w testach 1004 błędy, czyli niepoprawnie przygotowali 20,62% zdań (por. tabela 5.1).

W zakresie podstawowych struktur zdaniowych (grupa I) najtrudniejszy okazał się czas teraźniejszy ciągły – popełniono błędy w 28,63% zdań wymagających jego użycia. Równie trudne okazało się budowanie zdań z czasownikami modalnymi (27,35% błędów) oraz zdań w czasie teraźniejszo-przeszłym – 23,96% zdań w tym czasie było niepoprawnych. Spośród innych nauczanych struktur zdaniowych (grupa II) najtrudniejsze dla studentów okazały się zdania w czasie teraźniejszo-przeszłym ciągłym, z których niepoprawnymi było 26,92%, oraz w czasie zaprzeszłym – 21,62% błędów. Stosunkowo niewiele błędów (5,45%) studenci popełnili w zakresie budowy zdań w okresach warunkowych: ich stała struktura z pewnością pomaga w prawidłowym używaniu form czasownikowych. Najtrudniejsze do opanowania okazały się jednak wykorzystywane w zdaniach części mowy inne niż rzeczownik i czasownik (grupa III). Studenci popełnili błędy aż w 35,29% zdań, w których ich zadaniem było wybrać/wstawić właściwy kwantyfikator, błędnie użyli przedimka w 26,56% zdań, mieli trudności z wyborem właściwej formy przymiotnika w 25,91% zdań, trudno było im także wybrać właściwą formę zaimka w 20%, a przedimka w 19,58% sytuacji.

Otrzymane wyniki poddano także analizom statystycznym. Każdemu ze studentów wystawiono ocenę z gramatyki, która stanowiła średnią arytmetyczną napisanych przez niego sprawdzianów gramatycznych. Oceny uwzględniały wymagania obowiązujące studentów na danym poziomie nauczania. Prace oceniono, stosując klasyczną skalę ocen (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – niedostateczny). Średni wynik dla całej grupy wynosił 3,98. Wyniki zebrano w tabeli 5.2.

Tab. 5.2. Średnia ocen badanych osób z gramatyki języka angielskiego

Ocena	Studenci (N)	Studenci (P)
Bardzo dobry (5)	11	31,42
Dobry plus (4+)	2	5,71
Dobry (4)	10	28,57
Dostateczny plus (3+)	3	8,57
Dostateczny (3)	7	20,00
Niedostateczny (2)	2	5,71
Brak danych	0	0,00
Razem	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

Następnie dokonano obliczeń statystycznych uzyskanych wyników z wykorzystaniem pakietu SPSS. Wyniki w zakresie znajomości gramatyki języka obcego skorelowano z danymi dotyczącymi poziomu uszkodzenia słuchu, typem rodziny pochodzenia studentów (rodzice niesłyszący-rodzice słyszący), typem szkoły, do której uczęszczali badani przed rozpoczęciem studiów, poziomem znajomości języka obcego, płcią oraz dominującym sposobem komunikacji badanych osób. Analiza otrzymanych zależności pokazała, że najwyższe oceny otrzymali studenci uczący się języka na poziomie B1 i wyżej, natomiast najniższe osoby uczące się na poziomie A1, zatem sprawność posługiwania się gramatyką języka obcego rośnie wraz z liczbą lat uczenia się języka i podnoszeniem ogólnych kompetencji w zakresie znajomości języka obcego (tabela 5.3). Zastosowany w obliczeniach test *rho Spearmana* wskazuje na występowanie istotnej statystycznie korelacji w zakresie poziomu znajomości gramatyki między grupami o zróżnicowanym poziomie znajomości języka obcego: p=0,002.

Zaobserwowano także korelacje w zależności od preferowanego sposobu porozumiewania się, jednak nie osiągają one poziomu istotności statystycznej. Najwyższe oceny na danym poziomie językowym osiągały osoby posługujące się w komunikacji mową, następnie te, które posługiwały się językiem migowym, najsłabsze zaś osoby posługujące się w komunikacji i mową, i językiem migowym. Poziom opanowania gramatyki nie jest także istotnie zależny od stopnia uszkodzenia słuchu. Średnie oceny studentów z głębokim uszkodzeniem słuchu i tych z uszkodzeniem znacznym mają podobne wartości i różnice nie osiągają poziomu istotności statystycznej. Nie stwierdzono także zależności między poziomem opanowania gramatyki języka obcego a typem rodziny pochodzenia oraz typem szkoły, do której przed studiami uczęszczały badane osoby. Wielkości korelacji średniej oceny z gramatyki ze zmiennymi poziomu uszkodzenia słuchu, sposobu komunikacji oraz poziomu znajomości języka obcego zebrano w tabelach 5.3, 5.4, 5.5 i 5.6.

Tab. 5.3. Wyniki w zakresie gramatyki a ogólny poziom znajomości języka obcego

Poziom języka	Średnia	N	Odchylenie standardowe
A1	3,59	16	0,879
A2	4,03	13	0,802
B1 i wyżej	4,91	6	0,204
Ogółem	3,98	35	0,895

Tab. 5.4. Wyniki w zakresie gramatyki a poziom uszkodzenia słuchu

Stopień uszkodzenia słuchu	Średnia	N	Odchylenie standardowe
Znaczny	4,05	20	0,916
Głęboki	3,90	15	0,890
Ogółem	3,98	35	0,895

Tab. 5.5. Wyniki w zakresie gramatyki a preferowany sposób porozumiewania się

System komunikacji	Średnia	N	Odchylenie standardowe
Mowa i język migów	3,75	22	0,909
Tylko mowa	4,55	9	0,463
Tylko migowy	4,00	4	1,154
Ogółem	3,98	35	0,895

Tab. 5.6. Korelacje zmiennych w teście rho Spearmana

Korelacje	Średnia ocen z gramatyki	
Sposób komunikacji	Współczynnik korelacji	,301
	Istotność dwustronna	,079
	N	35
Stopień uszkodzenia słuchu	Współczynnik korelacji	-,086
	Istotność dwustronna	,625
	N	35
Poziom znajomości języka obcego	Współczynnik korelacji	,503**
	Istotność dwustronna	,002
	N	35

Źródło: badania własne 2000-2012.

Analiza wyników prowadzi do kilku istotnych wniosków. Pierwszym z nich jest ten, iż studenci z wadą słuchu są w stanie skutecznie opanować gramatykę języka angielskiego i używać poprawnych form językowych. Poprawność ta jest najwyższa w zakresie podstawowych struktur zdaniowych (17,45% błędów), najniższa w zakresie poprawności stosowania części mowy innych niż rzeczowniki i czasowniki (25,46% błędów). Ze względu na specyfikę języka angielskiego struktury trudne w języku polskim (np. zdania warunkowe typu: *Jeśli zarobię dużo pieniędzy, kupię czerwony samochód, Gdybym mógł pojechać na wakacie, wybrałbym Grecję*) okazują się stosunkowo łatwe dla studentów z wadą słuchu. Osiągane przez studentów wyniki w zakresie poziomu znajomości gramatyki, mierzonego średnią ocen, nie są zależne od stopnia uszkodzenia słuchu (w badaniach brały udział osoby o znacznym i głę-

bokim poziomie uszkodzenia) ani też od sposobu komunikowania się z otoczeniem, są natomiast zależne w sposób statystycznie istotny od poziomu znajomości języka obcego – osoby uczące się języka obcego na wyższych poziomach (B1 i wyżej) otrzymują lepsze oceny z gramatyki niż osoby uczące się języka obcego na poziomie początkowym i elementarnym (A1 i A2).

5.2. Trudności w zakresie uczenia się słownictwa

Osoby z wadami słuchu napotykają specyficzne trudności w zakresie uczenia się słownictwa już na etapie uczenia się języka ojczystego, zwłaszcza jeśli ich uszkodzenie słuchu ma charakter znaczny lub głęboki (por. Krakowiak 1995; Berent i in. 1996; Cieszyńska 2000). Nie są wtedy w stanie przyswajać nowych słów podczas spontanicznej konwersacji: każde nowe słowo musi zostać przez nich świadomie poznane, muszą zostać go *nauczone*. Ta sama prawidłowość dotyczy także języka obcego. Osoba z wadą słuchu musi świadomie nauczyć się każdego nowego słowa, nie jest możliwe jego poznanie poprzez usłyszenie go z ust nauczyciela na lekcji, a tym bardziej przypadkowe „zasłyszenie" w czasie konwersacji, słuchania piosenki czy oglądania filmu. Aby to słowo zostało zapamiętane, powinno zostać wielokrotnie użyte w różnych kontekstach, co jednak w przypadku osoby niesłyszącej lub słabosłyszącej jest trudne do zrealizowania. Nowe słowa utrwalane są zatem najczęściej tylko na lekcjach języka obcego lub poprzez ćwiczenia podręcznikowe, co jednak nie stanowi naturalnego kontekstu ich użycia.

Trudności studentów z wadą słuchu w zakresie poznawania słownictwa w języku obcym zbadano w grupie 35 uczestników lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących z lat 2000-2012. Analizie poddano zebrane w tym okresie prace zaliczeniowe studentów z zakresu słownictwa. W dokumentacji 2 osób nie było takich testów, zatem do ostatecznej analizy przyjęto prace 33 osób. Było to 178 testów, składających się z 2 części, z których pierwsza zawierała pytania otwarte, a druga zamknięte. Oceniono każdą z części, stosując klasyczną skalę ocen (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – niedostateczny), następnie obliczono dla poszczególnych osób średnią ocenę oddzielnie z ćwiczeń zamkniętych i otwartych oraz średnią ogólną ocenę ze znajomości słownictwa. Średnia ocena dla całej grupy w pytaniach otwartych wyniosła 3,5, natomiast w pytaniach zamknię-

tych 4,36, co dało ogólną średnią ocenę znajomości słownictwa dla całej grupy na poziomie 3,75. Wyniki zebrano w tabeli 5.7.

Tab. 5.7. Średnie ocen w pytaniach otwartych i zamkniętych

Ocena	Zadania zamknięte		Zadania otwarte		Słownictwo razem	
Średnia ocena dla grupy	4,36		3,50		3,75	
	N	P	N	P	N	P
Bardzo dobry (5)	17	48,51	7	20,00	8	22,85
Dobry plus (4+)	3	8,57	2	5,71	2	5,71
Dobry (4)	6	17,14	5	14,28	11	31,42
Dostateczny plus (3+)	3	8,57	3	8,57	5	14,28
Dostateczny (3)	3	8,57	9	25,71	7	20,00
Niedostateczny (2)	1	2,85	7	20,00	0	0,00
Brak danych	2	5,71	2	5,71	2	5,71
Razem	35	100,00	35	100,00	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

Szczegółowa analiza ocen otrzymanych przez studentów w testach ze znajomości słownictwa pozwala stwierdzić, że osiągają oni znacznie wyższe wyniki w testach zamkniętych (które zakładają wybór właściwego słowa spośród 3 propozycji) niż w testach otwartych, wymagających użycia właściwego słowa w przedstawionym kontekście.

Oceny studentów w zakresie opanowania słownictwa w języku obcym skorelowano z danymi dotyczącymi poziomu uszkodzenia słuchu, typem rodziny pochodzenia studentów (rodzice niesłyszący-rodzice słyszący), typem szkoły, do której uczęszczali badani przed rozpoczęciem studiów, poziomem znajomości języka obcego, płcią oraz dominującym sposobem komunikacji badanych osób. Statystyczna analiza danych pokazała, że poziom znajomości słownictwa w języku obcym nie koreluje z żadną z tych zmiennych. Przeprowadzono także statystyczne analizy zależności między oceną znajomości słownictwa a oceną z czytania. W tym zakresie stwierdzono występowanie między tymi zmiennymi istotnej korelacji r=0,402 (p=0,014; tabela 5.8).

Tab 5.8. Korelacje poziomu znajomości słownictwa i czytania w języku obcym (rho Spearmana)

Korelacje poziomu znajomości słownictwa i czytania w języku obcym	Ocena – słownictwo
Współczynnik korelacji	,402(*)
Istotność	,017
N	35

Źródło: badania własne 2000-2012.

Szczegółowej charakterystyki trudności studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie nabywania słownictwa dokonano na podstawie analizy notatek lektora z lekcji prowadzonych z osobami badanymi, zawierającymi zapis obserwacji zajęć. W tym celu przeanalizowano 520 stron notatek z lektoratu prowadzonego z 35 osobami.

Analiza tych dokumentów wskazuje, że podstawowymi trudnościami niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu w nabywaniu nowych słów w języku obcym jest ich niedostępność słuchowa (fonologiczna) i znaczeniowa. We współczesnej metodyce uczenia się języka obcego wiele uwagi poświęca się mówieniu w języku obcym oraz słuchaniu nagrań autentycznych tekstów. Napotykając nowe słowo podczas konwersacji, student niesłyszący/słabosłyszący przede wszystkim nie rozpoznaje go, trudno jest mu połączyć ze słowami już znanymi, a szybkość rozmowy i częsty u rozmówcy brak zainteresowania tym, czy osoba niesłysząca/słabosłysząca rozumie sens wypowiedzi, utrudniają powrót do niezrozumianego słowa, powtórzenie go i poznanie. Osoba niesłysząca czy słabosłysząca może odczytać z ust (odpoznać) słowa już uprzednio poznane, natomiast nie jest w stanie nauczyć się w ten sposób nowych słów, to wymaga bowiem skojarzenia słowa wymówionego i napisanego oraz poznania jego znaczenia. Niedostępność znaczeniowa słów pojawia się w sytuacji, kiedy słowo w języku obcym nie zostało uprzednio przyswojone w języku prymarnym. Analiza notatek nauczycielskich z lektoratu wskazuje, że taka sytuacja pojawiała się wielokrotnie (NN 21, 33, 52, 59, 74, 85, 88,101, 106, 109, 160, 176,177,179, 276, 204, 339, 345, 369, 384, 440, 441, 442, 449 i in.). Trudności te dotyczyły przede wszystkim:

1) słów oznaczających pojęcia nieznane studentom;
2) słów oznaczających rzadko używane synonimy innych, częściej używanych;
3) słów opisujących niepoznane osobiście przez studentów sytuacje życiowe;

4) słów, które określane są w języku prymarnym słowem bardzo ogólnym, wspólnym dla kilku desygnatów;
5) idiomów i stałych zwrotów, których budowa nie jest spójna z ich znaczeniem.

Jak wspomniano, słowa takie i im podobne utrudniają uczenie się języka obcego. Z drugiej jednak strony ich opracowywanie na lekcjach języka obcego stwarza jednocześnie okazję do uzupełnienia wiedzy ogólnej uczestników lektoratu i poszerzenie ogólnego zasobu ich słownictwa zarówno w języku prymarnym, jak i obcym. Kategorie trudności oraz ilustrujące je przykłady zebrano w tabeli 5.9.

Tab. 5.9. Kategorie i przykłady słów trudno dostępnych znaczeniowo osobom niesłyszącym i słabosłyszącym

Lp.	Kategoria	Przykłady
1	Słowa oznaczające nieznane pojęcia z różnych dziedzin	*aerozol, aluminium, konkluzja, manikirzystka, florystka, możliwość przepustowa, GMO, NGO, genom, mosiądz, fjord, eukaliptus, furgonetka, kuskus, kwaśny deszcz, las deszczowy, gady, płazy, lew morski, immatrykulacja, destrukcja, ocieplenie globalne, dziura ozonowa, tsunami, efekt cieplarniany, Loch Ness monster, laguna, spa, irytacja, taras, credo, kapitalizm*
2	Słowa opisujące niepoznane osobiście przez studentów sytuacje życiowe	*pies podwórkowy, wycie, hycel, zróżnicowane menu, system trzyzmianowy, pierwsza zmiana, zaplecze hotelu, aktówka, Lekarze bez Granic, Greenpeace, szwagier, bratanek, prawnuczek, być dyspozycyjnym*
3	Słowa oznaczające rzadko używane synonimy innych, częściej używanych	*urzeczony, lojalny, aksamitny, finał, rondel, szorty, drżeć, apodyktyczny, szofer, wybredny*
4	Słowa, które określane są słowem bardziej ogólnym, wspólnym dla kilku desygnatów	*bryza, kapuśniaczek (=deszcz), grzywa (=włosy), łapa, kończyna (=noga), gąsiątko (=gęś)*
5	Idiomy i stałe zwroty, których budowa nie jest spójna z ich znaczeniem	*ranny ptaszek, nocny marek, czy masz coś przeciwko..?, doprowadzać do szału, pełne (wydatne) usta, składać jaja*

Źródło: badania własne 2000-2012.

Niesłyszący i słabosłyszący studenci mają także szczególne trudności z praktycznym zastosowaniem wyrażeń czasownikowych typu *phrasal verbs*, których wieloznaczność utrudnia ich prawidłowe używanie. Z tego względu preferują oni używanie zamiast nich słów o podobnym znaczeniu, niebędących czasownikami frazowymi. To jednak powoduje, że wypowiedzi stają się bardziej „sztywne" i formalne w swym charakterze

(NN 165, 231 i in.). Dodatkową trudnością dla niektórych osób jest niechęć do używania języka obcego jako środka ekspresji, której źródłem jest ogólna niechęć do komunikowania się werbalnego. W uczeniu się języka ważna jest nie tylko znajomość określonych wyrazów czy fraz, ale także motywacja do ich częstego używania czy też gotowość do komunikowania się (*willingness to communicate*, WTC; McIntyre i in. 1998). Ta motywacja i gotowość do komunikowania się u osób z wadą słuchu bywa zaniżona, co sprawia, że w interakcjach używają oni tylko pojedynczych słów, nie zadają pytań, nie inicjują rozmów (NN 3,25,26,33, 47,57, 66, 88, 104, 156, 178).

Zaobserwowano także, że studentom niesłyszącym i słabosłyszącym trudno jest wcielać się w role innych osób (NN 3, 33, 35,46, 47,57, 66, 88, 104, 156, 178, 203, 236, 267, 303, 356), a jest to zabieg często stosowany na zajęciach językowych, zwiększający zakres możliwości używania języka. Jest to prawdopodobnie związane z doświadczaniem trudności w zakresie umiejętności przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby, co można wiązać z zaburzeniami rozwoju teorii umysłu u osób z wadami słuchu (por. np. Schick i in. 2007, 391). W takiej sytuacji zdumienie lub niechęć budzi polecenie lektora, aby wyobrazić sobie, że jest się wikingiem, trenerem delfinów, rozbitkiem czy znanym aktorem (NN 46, 35). Ze strony studenta często pojawia się wtedy niechęć do udziału w ćwiczeniu i stwierdzenie: „ale ja nie jestem aktorem, nie wiem, jak to jest być aktorem, dlaczego mam mówić jako aktor?". Świadomość tej trudności jest istotna, ponieważ według powszechnej opinii ćwiczenia wizualizacyjne, uaktywniając zmysł wzroku i angażując emocjonalnie, są jednoznacznie pomocne osobom niesłyszącym i słabosłyszącym. Przytoczone powyżej obserwacje wskazują, że w niektórych przypadkach ćwiczenia takie mogą jednak stanowić barierę w uczeniu się i przyczyniać się do spadku poziomu motywacji do uczenia się języka obcego.

W nauczaniu słownictwa osób niesłyszących i słabosłyszących wykorzystywana jest głównie modalność wzrokowa. Należy jednak pamiętać, że uszkodzenie słuchu nie usprawnia automatyczne percepcji wzrokowej. Osoby niesłyszące i słabosłyszące różnią się między sobą sprawnością w tym zakresie (por. rozdział pierwszy), a swoiste „przeciążenie" kanału wzrokowego może paradoksalnie nie sprzyjać precyzji zapamiętywania nowego materiału. Świadczą o tym liczne pomyłki studentów na etapie przywoływania słów: mylone jest znaczenie słów wyglądających podobnie w piśmie, chociaż różnych w wymowie i o odmiennym znaczeniu. Zaobserwowane przykłady zawierają m.in. następujące grupy wyrazów:

Przykłady:
scary-scar – scarce – skills – spring (NN 71);
lack – lake (NN 75);
change – chance – choice (NN 91);
poor – pour – occur (NN 91);
finish – fin – find (NN 318);
crowded – crown (NN 318); job – join (NN 374);
hour – house – horse (NN 396);
fat – fast – fish – fresh (NN 399);
few – five (NN 446);
tired – ried – try (NN 449).

Z obserwacji prowadzonych w czasie lekcji wynika, że uczniowie słyszący rzadko popełniają tego typu błędy, co wiąże się z różnicowaniem tych słów także na drodze słuchowej – wyrazy te najczęściej brzmią inaczej w wymowie. Sprawność kompensacji wzrokowej w przypadku głuchoty jest kwestią indywidualnego wyćwiczenia i nie możemy automatycznie zakładać wysokiego poziomu uwagi i pamięci wzrokowej u osób z uszkodzeniami słuchu.

Studenci niesłyszący i słabosłyszący doznają zatem specyficznych trudności w uczeniu się słownictwa w języku obcym, wynikających z rodzaju ich niepełnosprawności. Trudności te nie wiążą się jednak w sposób istotny statystycznie ze zmiennymi, takimi jak: poziom uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka, płeć, sposób komunikowania się, typ rodziny pochodzenia oraz typ szkoły, do której badani uczęszczali przed studiami. Istotną zależność zaobserwowano jedynie między oceną znajomości słownictwa a oceną z czytania.

5.3. Trudności w rozumieniu tekstu

Często błędnie zakłada się, że osoby niesłyszące i słabosłyszące nie mają trudności w zakresie rozumienia czytanych tekstów, ponieważ do sprawnego czytania nie jest potrzebny słuch – „przecież tekst widać i może być przez osobę z wadą słuchu sprawnie przeczytany". Należy jednak pamiętać, że uszkodzenie słuchu to przede wszystkim uszkodzenie języka, a nie tylko mowy dźwiękowej, zatem rozumienie tekstu napisanego, zwłaszcza w języku obcym, może stanowić dla osoby niesłyszącej poważny problem.

W czynności czytania wyróżniamy dwa aspekty: technikę czytania, mierzoną poprawnością rozpoznawania liter i cyfr oraz szybkością czytania, a także aspekt rozumienia czytanego tekstu. Na gruncie języka angiel-

skiego mówi się o trzystopniowym procesie rozumienia tekstu pisanego (Walker, Munro, Rickards 1998): rozumieniu literalnym, wnioskującym i krytycznym. Poprzez rozumienie literalne rozumie się umiejętność wyszukania w tekście konkretnych informacji, faktów i idei. Z rozumieniem wnioskującym mamy do czynienia wtedy, kiedy student potrafi wyjaśnić głębsze znaczenie tekstu, które nie jest przedstawione *explicite*. Rozumienie krytyczne to umiejętność wyrażania sądów oceniających na temat poznanych idei, stylu tekstu i skuteczności formy jego przekazu.

Studenci niesłyszący i słabosłyszący mogą mieć trudności w zrozumieniu tekstu na każdym z tych poziomów: kiedy nie znają użytych w tekście słów, struktury syntaktycznej lub składniowej tekstu i nie posiadają wystarczającej wiedzy ogólnej lub nie rozumieją użytych w tekście wyrażeń figuratywnych, nie są w stanie zrozumieć czytanego tekstu nawet na poziomie literalnym. Zrozumienie tekstu wiąże się także z użyciem odpowiednich strategii poszukiwania informacji w tekście, a brak wypracowania tych strategii wiąże się z nieumiejętnością wnioskowania o znaczeniu danego tekstu. Wnioskujące rozumienie tekstu zakłada bowiem umiejętność przewidywania, antycypowania wydarzeń oraz klasyfikowania i rozpoznawania relacji ukrytych w tekście (Marschark, Nall 1985).

Sprawdzenia zrozumienia czytanego tekstu można dokonać na kilka sposobów: poprzez zadanie pytań zamkniętych lub otwartych, polecenie przetłumaczenia danego fragmentu na język narodowy, streszczenie tekstu itp. (Komorowska 2001). W przypadku pracy z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi żaden z tych sposobów nie jest doskonały. Testy wyboru prowadzą często do wskazania odpowiedzi przypadkowej, natomiast pojawiające się w pytaniach otwartych i tłumaczeniach na język narodowy błędy językowe mogą świadczyć zarówno o niezrozumieniu tekstu, jak i o trudnościach językowych wynikających z niepełnosprawności słuchowej, której istotnym komponentem jest trudność w zakresie posługiwania się językiem. Najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem poziomu zrozumienia tekstu jest zatem bieżąca obserwacja zachowania studenta przez lektora oraz wysoki poziom samoświadomości językowej z jego strony i motywacja do współpracy z lektorem. Przyjęty model relacji lektor-student powinien zakładać, że student stara się dociec istoty tekstu, otwarcie zadaje pytania w sytuacjach dla niego wątpliwych. To umożliwia lektorowi podjęcie odpowiednich działań i systematyczne wyjaśnianie trudniejszych słów, fraz czy też fragmentów tekstu.

Aby dokładnej określić trudności studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie rozumienia czytanego tekstu, podjęto analizę dokumentów: sprawdzianów w zakresie rozumienia czytanego tekstu

oraz tłumaczeń tekstów z języka angielskiego na język narodowy, polski. Zebrane w ten sposób dane uzupełniono informacjami z obserwacji nauczyciela zapisanych w notatkach z lektoratu. Ogółem zebrano 153 prace kontrolne od 32 studentów, sprawdzające rozumienie czytanego tekstu. Prace oceniono, stosując klasyczną skalę ocen (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – niedostateczny). Średnia ocena dla badanej grupy to 4,09. Największa grupa osób otrzymała ocenę *dobry* (4), następnie *dostateczny plus* i *dobry plus*. Najmniej osób otrzymało najwyższą ocenę (5). Średnie oceny badanych osób przedstawiono w tabeli 5.10.

Tab. 5.10. Średnia ocen badanych osób w zakresie rozumienia czytanego tekstu w języku angielskim

Ocena	Studenci (N)	Studenci (P)
Bardzo dobry (5)	5	14,28
Dobry plus (4+)	7	20,00
Dobry (4)	11	31,42
Dostateczny plus (3+)	7	20,00
Dostateczny (3)	2	5,71
Niedostateczny (2)	0	0,00
Brak danych	3	8,57
Razem	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

Wyniki studentów w zakresie czytania ze zrozumieniem skorelowano z innymi danymi: poziomem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, dominującym sposobem porozumiewania się, typem szkoły, do jakiej przed studiami uczęszczali badani, oraz typem rodziny pochodzenia badanych osób. Otrzymane w teście Kruskala-Wallisa wyniki wskazują, że występują istotne statystycznie różnice pomiędzy osobami o zróżnicowanym poziomie uszkodzenia słuchu w zakresie czytania ze zrozumieniem w języku obcym: osoby o głębszych uszkodzeniach (głębokie uszkodzenie słuchu) mają większe trudności niż osoby o uszkodzeniach mniejszych (znaczne uszkodzenie słuchu), poziom istotności różnic wynosi p=0,016 (tabela 5.11). Nie stwierdzono zależności istotnych statystycznie między poziomem sprawności czytania ze zrozumieniem a innymi analizowanymi zmiennymi (płcią, dominującym sposobem komunikowania się, poziomem znajomości języka obcego, typem rodziny pochodzenia oraz typem szkoły podstawowej i średniej). Oznacza to, że trudności w zakresie rozumienia czytanego tekstu w języku obcym zależne są głównie od poziomu uszkodzenia słu-

chu i towarzyszą osobom z wadą słuchu na każdym poziomie uczenia się języka obcego.

Tab. 5.11. Rangi i statystyki związku między poziomem czytania a poziomem uszkodzenia słuchu badanych osób (test Kruskala-Wallisa)

	Stopień uszkodzenia słuchu	N	Średnia ranga
Ocena z czytania	Znaczne uszkodzenie słuchu	20	21,53
	Głębokie uszkodzenie słuchu	15	13,30
	Ogółem	35	

Statystyki	Ocena z czytania
Chi-kwadrat	5,813
df	1
Istotność asymptotyczna	,016

Stwierdzono także, że poziom sprawności czytania w języku obcym pozytywnie koreluje z poziomem znajomości słownictwa w tym języku (p=0,017; por. tabela 5.12).

Tab. 5.12. Korelacje poziomu znajomości słownictwa i poziomu czytania ze zrozumieniem w języku obcym (rho Spearmana)

Korelacje poziomu znajomości słownictwa i poziomu czytania ze zrozumieniem w języku obcym		Ocena, słownictwo
Ocena z czytania	Współczynnik korelacji	,402(*)
	Istotność (dwustronna)	,017
	N	35

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

W analizowanych pracach zastosowano różne techniki sprawdzające zrozumienie: pytania zamknięte typu *prawda/fałsz* lub *tak/nie* (45 prac; 29,41%), napisanie odpowiedzi na pytania (39 prac; 25,49%), tłumaczenie tekstu z języka angielskiego na język polski (26 prac; 16,99%), pytania zamknięte do tekstu (23 prace; 13,07%), nadanie tytułu lub śródtytułu (21 prac; 13,72%), ułożenie fragmentów tekstu we właściwej kolejności (2 teksty; 1,30%). Każdą z prac opisano numerem, określono rodzaj zadania oraz ocenę uzyskaną przez studenta, obliczono także średnią ocen dla

danego typu zadań. Dane dotyczące liczby poszczególnych typów prac i ocen zebrano w tabeli 5.13.

Tab. 5.13. Typy prac sprawdzających rozumienie czytanego tekstu

Typ zadania		Liczba prac (N)	Procent prac (P)	Średnia ocena
1	Pytania zamknięte do tekstu (yes/no, true/false)	45	29,41	3,51
2	Odpowiedzi na pytania do tekstu	39	25,49	4,61
3	Tłumaczenie tekstu z języka angielskiego na język polski	26	16,99	3,92
4	Pytanie zamknięte (2-4 możliwości do wyboru)	20	13,07	4,42
5	Nadanie tytułu	21	13,72	4,09
6	Uporządkowanie fragmentów tekstu we właściwej kolejności	2	1,30	4,0
	Razem	153	100,00	4,09

Źródło: badania własne 2000-2012.

Analiza zebranych danych pokazuje, że uczniowie opanowali umiejętność rozumienia czytanego tekstu na poziomie dobrym; średnia ocen dla całej grupy wynosi 4,09. Najłatwiejszymi zadaniami dla badanych studentów były zadania polegające na przygotowaniu odpowiedzi na pytania dotyczące treści tekstu, natomiast najtrudniejsze okazały się zadania typu *prawda/fałsz*. Ten typ zadań pozornie wydaje się najłatwiejszy (jest to typowy test wyboru), jednak zdania w nim często są konstruowane w sposób logicznie skomplikowany (np. do zdania twierdzącego w tekście przygotowane jest zdanie w formie przeczącej wymagające zanegowania itp.). Oznacza to, że studenci niesłyszący i słabosłyszący lepiej radzą sobie z pytaniami bezpośrednimi, w których do udzielenia odpowiedzi potrzebne jest odszukanie odpowiedniego fragmentu tekstu i jego parafraza, natomiast trudniejsze są zadania wymagające wykonania na tekście kilku operacji językowo-logicznych.

Analiza jakościowa zebranego materiału prowadzi do wniosku, że badane osoby najczęściej wykazują się stosunkowo dobrą sprawnością rozumienia tekstów złożonych ze zdań pojedynczych o znanym słownictwie, trudniej natomiast jest im zrozumieć teksty zbudowane ze zdań podrzędnie i współrzędnie złożonych, zwłaszcza gdy zawierają one fragmenty zbudowane z idiomów, wyrażeń czasownikowych typu *phrasal verbs*, wyrażeń przyimkowych oraz innych wyrażeń o stałym, umownym znacze-

niu (np. *back then, to keep it just like this, for a while, for getting around, come rain or shine,* NN 21, 25, 31).

Jak wspomniano, typowym sposobem sprawdzenia rozumienia czytanego tekstu jest próba przetłumaczenia określonego fragmentu na język narodowy. Niestety, zabieg taki w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących nie przynosi często oczekiwanego rezultatu, ponieważ tłumaczenie na język migowy nie oddaje w pełni struktury tekstu, natomiast tłumaczenie na język polski nie pozwala stwierdzić, w jakim stopniu tekst został zrozumiany, ponieważ obserwowane niezręczności językowe mogą wiązać się zarówno z brakiem zrozumienia czytanego tekstu, jak i z brakiem umiejętności przełożenia jego treści na język narodowy. Poniżej zamieszczono przykłady takich prób tłumaczenia wykonane przez osoby z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu, posługujące się w codziennej komunikacji językiem migowym.

Przykłady:
Bob ma przerwę dla lunchu od pół do dwunastu do stacji kolejowej po jednym, wtedy początki pokazu. (T 10)
Tam są także trochę wspaniały dom towarowy który sprzedaje wszystkie perfumy do meble. (T 9)
My naprawdę spróbujemy trudne być razem. My mamy obie kształty całą przez świata właśnie wysyłam godzinę razem. (T 3)
Ona pisnęła róg i krzyczał dla pomocy. (T 14)
Mój ulubiony pokój jest badaniem ponieważ jest duży dużo wiedźmy biblioteczki książek tam. (T 14)
Każdy jest pływanie i ciesząc dobrą pogodę. (T 127)
Ja często pójdź dla wchodzi wtedy. (T 126)
Miękkie suchy piasek na plaży zwolnił go w dół. (T 109)

Analizując powyższe przykłady, nie sposób stwierdzić, czy studenci zrozumieli czytany tekst, a tłumaczenie jest dowodem ich trudności w zakresie konstruowania zdań w języku polskim, czy też analizowany tekst angielski jest dla nich kompletnie niezrozumiały i stanowi jedynie zlepek obcych słów. W każdym z przypadków efekt zrozumienia czytanego tekstu osiągnięto nie przez jego tłumaczenie na język polski, ale rozmowę o tekście, stosowanie pytań pomocniczych oraz tłumaczenie eksplikacyjne występujących w nim wyrażeń i inne strategie.

Podsumowując, należy stwierdzić, że sprawność rozumienia czytanego tekstu opanowana została przez osoby badane w stopniu dobrym. Doświadczane trudności wiążą się z analizą tekstów o skomplikowanej strukturze, ale także z metodą sprawdzania rozumienia czytanego tekstu. W przypadku studentów o niskich kompetencjach w zakresie języka polskiego duże

trudności sprawia metoda tłumaczenia tekstu na język narodowy. Lepsze wyniki studenci osiągają w tradycyjnej metodzie sprawdzania rozumienia tekstu poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania do tekstu. Poziom sprawności rozumienia tekstów w języku obcym koreluje z poziomem znajomości słownictwa oraz stopniem uszkodzenia słuchu, nie zaobserwowano związku między poziomem rozumienia tekstów a poziomem znajomości języka obcego, płcią, dominującym sposobem porozumiewania się, typem rodziny pochodzenia oraz typem szkoły podstawowej i średniej.

5.4. Trudności w uczeniu się pisania

Pisanie w języku obcym obejmuje dwa typy sprawności: wybór adekwatnych słownikowo i gramatycznie form wyrazów oraz przygotowywanie zdań poprawnych językowo i tworzenie z nich spójnych tekstów.

Aby zbadać zakres umiejętności i trudności studentów w zakresie tworzenia tekstów, przeprowadzono badania własne na podstawie dokumentów zebranych w czasie prowadzenia lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL. Ogółem w latach 2000-2012 zebrano 240 prac pisemnych (wypracowań, listów, pocztówek, wiadomości e-mailowych, raportów, sprawozdań, streszczeń i opisów), przygotowanych przez 30 niesłyszących i słabosłyszących studentów. Prace charakteryzują się różnym stopniem trudności i prezentują różny poziom znajomości języka angielskiego – od A1 do C2. Każdą z prac oznaczono symbolem W i kolejnym numerem, dokonano także powtórnej analizy liczby i rodzaju błędów w nich występujących za pomocą *Kwestionariusza Oceny Prac Pisemnych w Języku Angielskim dla Osób Niesłyszących i Słabosłyszących* (por. rozdział czwarty) i oceniono każdą z prac studentów, stosując klasyczną skalę ocen (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – niedostateczny). Następnie dla każdego studenta obliczono średnią ocen z wszystkich analizowanych prac pisemnych oraz średnią ocenę sprawności pisania dla całej grupy, która wyniosła 3,87. Dane zbiorcze zebrano w tabeli 5.14.

Wyniki poddano następnie analizom statystycznym z wykorzystaniem pakietu SPSS i obliczono korelacje między ocenami w zakresie pisania a stopniem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, typem rodziny pochodzenia, płcią, typem ukończonej szkoły podstawowej i średniej i posługiwaniem się w komunikacji z otoczeniem językiem migowym, mową lub w sposób bilingwalny – mową i językiem migowym.

Tab. 5.14. Średnia ocena z prac pisemnych uczestników lektoratu

Ocena	Ocena	Studenci (N)	Studenci (P)
Bardzo dobry	5	4	11,42
Dobry plus	4+	2	5,71
Dobry	4	11	31,42
Dostateczny plus	3+	7	20,00
Dostateczny	3	6	17,14
Niedostateczny	2	0	0,00
Brak danych	0	5	14,28
Średnia	3,87	–	–
Razem	–	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

Analiza wyników wskazuje, że kompetencje w zakresie pisania są związane z poziomem znajomości języka. Najwyżej zostały ocenione teksty przygotowane przez studentów znających język na poziomie B1 i wyżej, najniższe oceny otrzymywali studenci na poziomie A1 (tabele 5.15, 5.17), korelacja między tymi zmiennymi osiągnęła poziom istotności statystycznej p=0,001 i wyniosła r=0,633. Należy podkreślić, że prace oceniane były zawsze w odniesieniu do poziomu znajomości języka, tak więc wymagania co do struktury pracy, poziomu znajomości gramatyki i słownictwa określane były na danym poziomie językowym. Kompetencje w zakresie pisania wiążą się także z poziomem uszkodzenia słuchu. Osoby z głębszymi uszkodzeniami słuchu osiągały wyniki nieco niższe niż osoby z uszkodzeniem znacznym, jednak wyniki nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej (por. tabele 5.15, 5.16 i 5.17).

Tab. 5.15. Średnia z pisania a poziom znajomości języka

Poziom języka	Średnia z pisania	N	Odchylenie standardowe
A1	2,47	16	1,76
A2	3,62	13	1,10
B1 I wyżej	4,75	6	0,41
Ogółem	3,29	35	1,60

Tab. 5.16. Średnia z pisania a stopień uszkodzenia słuchu

Stopień uszkodzenia słuchu	Średnia z pisania	N	Odchylenie standardowe
Znaczne uszkodzenie słuchu	3,35	20	1,77
Głębokie uszkodzenie słuchu	3,20	15	1,38
Ogółem	3,29	35	1,60

Tab. 5.17. Korelacje w teście rho Spearmana (stopien uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka obcego i średnia ocena z pisania w języku obcym

Poziom znajomości języka obcego a średnia z pisania		Średnia pisania
Poziom znajomości języka obcego	Współczynnik korelacji	,633(**)
	Istotność (dwustronna)	,000
	N	35

Podjęto także analizę związku między oceną kompetencji w zakresie pisania a preferowanym sposobem komunikowania się. Wyniki wskazują na występowanie niewielkich różnic. Najwyższe oceny w zakresie pisania otrzymali studenci posługujący się w komunikacji mową, następnie ci, którzy używali w komunikacji mowy i języka migowego, natomiast najsłabsze oceny otrzymywali studenci posługujący się w komunikacji tylko językiem migowym. Różnice między zmiennymi nie osiągnęły jednak poziomu istotności statystycznej (tabela 5.18).

Tab. 5.18. Średnia z pisania a preferowany sposób komunikacji

System komunikacji	Średnia	N	Odchylenie standardowe
Mowa i język migowy	3,25	22	1,60
Tylko mowa	3,83	9	1,54
Tylko język migowy	2,25	4	1,50
Ogółem	3,29	35	1,60

Szczegółowa, jakościowa analiza prac oraz analiza informacji z obserwacji nauczyciela z lekcji (NN) pozwoliła na określenie najczęstszych trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie pisania w języku angielskim, stanowiła także jeden z elementów, pozwalających na dokonanie typologii strategii uczenia się i nauczania pisania w języku obcym przez tę grupę osób. Analizowane teksty różniły się znacznie między sobą co do liczby i rodzaju zaobserwowanych błędów. Teksty ocenione jako dobre i bardzo dobre (4, 4+ i 5) w zasadzie nie różniły się od tekstów, jakich można by oczekiwać od uczniów słyszących na danym poziomie nauczania. Zakres zastosowanego w nich słownictwa, poprawność gramatyczna, struktura tekstu i jego kompozycja nie dają podstaw do postawienia tezy o znaczącej odmienności tych tekstów od prac uczniów słyszących. W tekstach ocenionych niżej (+3 i 3) zaobserwowano z kolei wiele charakterystycznych elementów wskazujących na

specyficzne trudności osób niesłyszących w zakresie tworzenia tekstu w języku angielskim.

Wyróżniono 4 podstawowe typy trudności:

1) w zakresie stosowania czasów;
2) w zakresie używania podstawowych części mowy – zaimków i przymiotników;
3) w zakresie używania formalnych części mowy – przedimków i przyimków;
4) w zakresie tworzenia płynnego tekstu (*fluency*).

Podstawowe trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie pisania w języku angielskim wiążą się z trudnościami w zakresie posługiwania się właściwymi formami czasownika. W języku angielskim jest to część mowy posiadająca wiele form, ponieważ możemy dzięki nim wyrazić czynności w 16 czasach, z których każdy posiada stronę czynną i bierną. Aby ich prawidłowo używać, należy przede wszystkim dokładnie zrozumieć, w jakich okolicznościach powinny być stosowane, ponieważ czasem wyrażają one sytuacje nieróżnicowane w języku polskim, jak to ma miejsce np. w przypadku czasu *present perfect* – teraźniejszo-przeszłego, który nie istnieje w języku polskim. Następnie ważne jest dobre utrwalenie stosowania określonych form przez używanie w dziesiątkach sytuacji – zarówno w formie ćwiczeń gramatycznych, jak i swobodnych wypowiedzi. Osoby z wadą słuchu doświadczają trudności na każdym z tych dwóch etapów. Potrzebują znacznie bardziej szczegółowej instrukcji co do zasad używania poszczególnych form czasownika, a to nie zawsze jest możliwe, jeśli zajęcia odbywają się w grupach wieloosobowych. Mają także znacznie mniej niż osoby słyszące okazji do używania poznanych czasów, zwłaszcza w sytuacjach spontanicznych, w mowie. W konsekwencji osoby z uszkodzeniami słuchu nawet po wielu latach nauki języka angielskiego nie znają dobrze zasad tworzenia zdań w określonych czasach i budując wypowiedzi, kierują się przypadkowymi przesłankami. Błędy pojawiają się także często ze względu na brak wystarczająco dużej liczby powtórzeń, co skutkuje nieutrwaleniem poznanych wiadomości. Częstym błędem jest także nadużywanie czasownika *to be*, który jest pierwszym poznanym przez uczniów i utrwalonym zazwyczaj z zaimkami osobowymi, co sprawia, że pojawia się on niepotrzebne zaraz po zaimku jako wstęp do każdego budowanego zdania: *I am go, we're enjoy* (W 12, 83). W zdaniach często opuszczane są operatory i inne słowa funkcyjne (*we going to relax* (W 7, 57 i in.), *I glad* (W 3, 274) i stosowany jest jedynie prosty schemat zdania złożonego z rzeczownika i czasownika w formie podstawowej. Stosunkowo często studenci niesłyszący i słabosłyszący

opuszczają także końcówkę -s w 3. osobie liczby pojedynczej, co należy wiązać zarówno z nieutrwaleniem budowy zdań w tym czasie, ale także z faktem, że większość osób ze znacznymi i głębokimi uszkodzeniami słuchu nie słyszy głoski -s, a w konsekwencji „nie zauważa" jej w mowie[1]. W analizowanych pracach zauważono szereg błędów w zakresie wyboru formy czasownika, a przykłady zebrano w tabeli 5.19.

Osoby z wadą słuchu znacznie sprawniej i częściej posługują się podstawowymi częściami mowy, takimi jak rzeczowniki i czasowniki, natomiast unikają i błędnie używają innych, takich jak przyimki, zaimki, przymiotniki i przysłówki. Trudne jest zwłaszcza odróżnianie i poprawne stosowanie form zaimków osobowych w formie podmiotu (*subject pronoun*) od zaimków w formie dopełniania (*object pronoun*), a także zaimków i przymiotników dzierżawczych (*possessive pronouns vs possessive adjectives*). Podobnie jak w omówionej sytuacji, trudność tę należy wiązać zarówno z brakiem szczegółowej instrukcji ich używania, jak i możliwości wielokrotnego utrwalania tych form. Wśród przykładów można wymienić następujące: *I got to know his* (W 16, 65), *people loved his* (W 25, 116), *I do her homework* (W 36, 127), *in him free time* (W 25, 162), *She hair is straight* (W 20, 280) i inne.

Specyficzne trudności osób niesłyszących i słabosłyszących wyrażają się także w trudnościach w zakresie posługiwania się przymiotnikami i przysłówkami. Należy to wiązać z dwoma faktami:

1. Przymiotniki i przysłówki pełnią w tekstach rolę drugoplanową, służą ubogaceniu tekstu, a stosowanie synonimów świadczy o bogactwie języka i elokwencji osoby piszącej. Wśród osób niesłyszących i słabosłyszących można natomiast zaobserwować tendencję do lapidarności w zakresie używania języka (Krakowiak 2003) i brak rozbudzonej potrzeby tworzenia tekstów dłuższych i bogatszych (w których jednak może pojawić się więcej błędów niż w tekstach krótkich).
2. Użytkownicy języka migowego często jednym znakiem określają przymiotnik i przysłówek, a zatem w konsekwencji mają trudności w odróżnieniu funkcji tych dwóch części mowy w języku angielskim.

Stosowanie przedimków (*a, an, the, przedimek zerowy*) jest szczególnie trudne, ponieważ ta część mowy nie występuje w języku polskim ani w języku migowym. Aby obcokrajowiec nauczył się poprawnie stosować te wyrazy, powinien nie tylko mieć możliwość zrozumienia zasad ich

[1] Jedna ze studentek opisała to tak: Wiem, że powinnam dodać końcówkę -s, ale nie słyszę sama siebie – czy ją dodaję, czy nie. Kiedy patrzę na usta innych i staram się usłyszeć ich wypowiedź, też jej nie widzę i nie słyszę, dochodzę więc do wniosku, że pewnie nie ma potrzeby jej tam używać. Więc przestaję ją używać. (NN 501)

używania, ale wielokrotnie przećwiczyć ich stosowanie w różnych kontekstach. W pracach osób z wadą słuchu spotyka się często tendencję do omijania przedimków i używania tylko rzeczowników, ale też można zauważyć tendencje odwrotną: wstawianie przedimków w przypadkowe miejsca, przed przymiotnikami, liczebnikami czy nawet czasownikami, co w opinii studentów zwiększa prawdopodobieństwo poprawnego ich użycia, ale jednoczesne zwiększa też ogólną liczbę błędów w tekście, np. *I love a swimming* (W 7, 57), *He is a ten* (W 13, 87), *They like me because I learn a good* (W 25, 104).

Konsekwencją wyżej opisanych trudności jest brak umiejętności tworzenia płynnego tekstu na określony temat lub duże trudności w opanowaniu tej umiejętności. Jest to związane z trudnościami, jakich osoby z wadą słuchu doznają w zakresie tworzenia tekstów w języku narodowym. Trudności te mogą przybierać postać braku umiejętności budowania zdań, zwłaszcza zdań złożonych. Używane przez studentów pojedyncze zdania często zbudowane są z szeregu stojących obok siebie podstawowych form wyrazów, w szyku zgodnym z szykiem zdań w języku polskim, np.: *He like go* (W 5, 294), *Teachers are good. Students are good* (W 27, 284), *My parents live on village* = Moi rodzice mieszkają na wsi (W 25, 72), *She must hard work* (W 20, 280), *He has determined* (= on ma determinację, W 20, 303), *He has 5 years old* (W 20, 303), *I sometimes improve conditions during bicycle riding* (NN 255). Ich nieznajomość nie pozwala na tworzenie spójnych i wartkich tekstów.

W kilku przypadkach zauważono, że studenci tworzyli teksty, zapisując zdania w kolumnach jedno pod drugim i numerując je. Taki styl pracy, zapewne przyjmowany zazwyczaj w szkole, tym bardziej podkreśla, że mamy do czynienia z autonomicznymi fragmentami zapisu, a nie z ciągłym tekstem (W 31, 255, 4, 288, 6, 310; por. też Korendo 2009).

Niekiedy w budowanych zdaniach znajdują się słowa, które są użyte przez studentów bez pełnej znajomości ich znaczenia, co sprawia, że wypowiedzi takie przestają być zrozumiałe, np. *have vacat for a supper* (*mam vacat na kolację*, znaczenie, które chciał przekazać student: *po kolacji mam czas wolny*, W 21). *He is honorable*, zamiast: *respectful* (W 28, 99, 227), *the car cracked* – zamiast *the car crashed* (W 9,151), *the teacher denounded her father* (W 22, 218), *you lernt me English* (W 22, 219).

W analizowanych tekstach znalazły się także słowa polskie, użyte prawdopodobnie bezrefleksyjnie. Studentka starała się użyć poprawnego słowa w języku obcym, natomiast słowo *komoda* było dla niej prawdopodobnie równie nieznane i egzotyczne jak *wardrobe*: *there is a komoda* (W 11, 169).

W tekstach pisanych przez osoby używające w komunikacji języka migowego zaznaczają się dodatkowo pewne cechy wpływu języka migowego na zapis zdań. Tworzone teksty charakteryzują się lapidarnością zapisu, brakiem zdań złożonych, zwłaszcza podrzędnie, oraz obecnością dużej liczby rzeczowników i czasowników: *Rescuers explained: small avalanche!!!! Rescuers asked: Give up climbing? (Ratownicy wyjaśnili: mała lawina!!!!; Ratownicy zapytali: porzucić wspinanie?*, W 13, 193), *The teacher examined my arm and said me badly scalded* (*Nauczyciel zbadał moją rękę i powiedział mi bardzo oparzona,* W 13, 194); *Park ranger arrived them help* (*Strażnik przyjechał im pomóc,* W 36, 206), *brother name is John* (*brat imię jest John*, W 21, 226). Wyróżnione kategorie trudności oraz przykłady fragmentów tekstów zamieszczono w tabeli 5.19.

Tab. 5.19. Kategorie i przykłady trudności w pisaniu

Szczegółowe kategorie trudności	Przykłady
Trudności w tworzeniu zdań	
Tendencja do budowania zdań złożonych z form podstawowych, w szyku zbliżonym do szyku zdania polskiego	He like go (W 5, W 294)
Zdecydowany wpływ składni zdań budowanych w języku migowym	Rescuers explained: small avalanche !!!! Rescuers asked: „Give up climbing?" (W 13, W 193), The teacher examined my arm and said me badly scalded (W 13, W 194); Park ranger arrived them help (W 36, W 206), brother name is John (W 21, W 226)
Polonizmy /false friends	My parents live on village = Moi rodzice mieszkają na wsi (W 25, W 72), She must hard work (W 20, W 280), He has determined (= on ma determinację, W 20, W 303), He has 5 years old (W 20, W 303)
Budowanie tekstów z wyrazów niepowiązanych ze sobą strukturalnie	a wardrobe is of bedroom (W 6, W 154), beautiful saloon of cars (W 13, W 201), have vacat for a supper (= po kolacji mam czas wolny, W 21, W 227), I like read book (W 3, W 276)
Używanie słów o nieprawidłowym znaczeniu w danym kontekście	– He is honorable, zamiast: respectful (W 28, W 99), the car cracked – zamiast the car crashed (W 9, W 151), the teacher denounded her father (W 22, W 218), you learnt me English (W 22, W 219)
Pisanie zdań w kolumnach, numerowanie	1. My dog is big. (W 31) 2. (także: W 255, W 4, W 288, W 6, W 310)
Teksty zbudowane są ze zdań pojedynczych	Teachers are good. Students are good. (W 27, W 284)
Nieużywanie lub niepoprawne używanie spójników	She is active so (zamiast: but) I am quiet (W 20, W 280)

Wtrącanie do tekstu słów polskich, bez świadomości użycia takiego zabiegu – uczniowie używają słowa w języku obcym	there is a komoda (W 11, W 169)
Trudności w stosowaniu czasów	
Używanie nieprawidłowych form czasownika	He likes sporting, you don't will stop me (W 12, W 20), I will can (W 25, W 68), I usually heating hamburgers (W 16, W 167), I was worked (W 4, W 272), He had to went (W 4, W 289), people don't stopped (W 12, W 304)
Pomijanie operatorów	we going to relax (W 7, W 57), I glad (W 3, W 274)
Nadmierne stosowanie form czasownika to be –	I am go, we're enjoy (W 12, W 83)
Opuszczanie końcówki –s w liczbie mnogiej i 3 os. l.poj. czasu present simple	(W 1, W 163; W 4, W 290)
Trudności w używaniu strony bierniej	People always amaze (W 13, W 191); the chalet built (W 13, W 199), you must be climbed (W 9, W 231), we may catch the police (W 7, W 245)
Trudności w stosowaniu przedimków, przyimków, zaimków	
Brak przedimków nieokreślonych	(W 9, W 18, W 19, W 21,75; W 9,W 86; W 15, W 107, W 108; W 22, W 113; W 31,W 122, W 165 i in.),
Dodawanie przedimka	I love a swimming (W 7, W 57), He is a ten (W 13, W 87), They like me because I learn a good (W 25, W 104)
Niepoprawne stosowanie zaimków	I got to know his (W 16, 65), people loved his (W 25, W 116), I do it homework (W 36, 127), in him free time (W 25,162), She hair is straight (W 20, W 280) i in.
Brak umiejętności stosowania zaimków zwrotnych	A child could cut itself (W 8, W 95), My grantparents took me to myself (W 5, W 293)
Stosowanie nieprawidłowych przyimków	I learn about seven years (W 28, W 106)
Trudności w stosowaniu przymiotników i przysłówków	
Nie odróżnianie przymiotników od przysłówków	
Stosowanie rzeczowników zamiast przyimków i przysłówków	morning was rain (W 19, W 282)

Podsumowując, należy stwierdzić, że pisanie w języku obcym stanowi dla studentów niesłyszących i słabosłyszących poważną trudność, szczególnie w początkowym okresie uczenia się języka. Trudności w większym stopniu dotyczą osób z głębokimi niż znacznymi uszkodzeniami słuchu oraz studentów na niższych poziomach znajomości języka obcego (A1, A2). Dotyczą one zwłaszcza poprawnego używania czasów gramatycznych, używania części mowy innych niż rzeczowniki i czasowniki, a także

zaimków, przymiotników, przysłówków, przedimków i przyimków oraz tworzenia płynnego tekstu.

5.5. Trudności w opanowaniu mowy obcojęzycznej

Poziom sprawności mówienia w języku narodowym nie jest bezpośrednio związany ze stopniem i rodzajem uszkodzenia słuchu. Warunkuje go zazwyczaj złożona konstelacja czynników, wynikających z uwarunkowań biologicznych, czasu pojawienia się wady, momentu jej rozpoznania oraz rodzaju i intensywności podjętej terapii. Kluczem do zapewnienia dziecku prawidłowego rozwoju językowego jest zapewnienie mu warunków do wczesnego i wszechstronnego wychowania słuchowego w środowisku domu rodzinnego, a następnie instytucji oświatowych (przedszkola i szkoły). Niezwykle istotną rolę odgrywa także właściwe dostosowanie protez: aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych. Spełnienie tych warunków pozwala na opanowanie umiejętności rozumienia mowy w języku narodowym dzięki wykorzystywaniu resztek słuchowych za pomocą aparatu lub implantu, a także wyćwiczeniu umiejętności odczytywania mowy z ust. Duże znaczenie w opanowaniu tych sprawności ma wczesna diagnoza i terapia logopedyczna (Gałkowski 2003, 2005; Cieszyńska 2000; Gunia 2005; Krakowiak 2012).

Umiejętność posługiwania się mową obcojęzyczną przez osoby z uszkodzeniami słuchu zdaje się pozostawać w ścisłym związku z umiejętnością posługiwania się mową w języku narodowym. Problem badawczy, którego rozwiązanie przedsięwzięto w ramach tej części badań, został zatem sformułowany w następujący sposób; P3: *Czy istnieje i jaki jest związek między poziomem posługiwania się mową w języku narodowym (polskim) i w języku obcym (angielskim) przez osoby z uszkodzeniem słuchu*? Aby określić ten związek, przeprowadzono odpowiednie analizy, które zostaną zaprezentowane w dalszej części tekstu.

5.5.1. Mówienie w języku narodowym a mówienie w języku obcym

Jako narzędzia badawcze zastosowano *Kwestionariusz Oceny Poprawności Wymowy w Języku Polskim* (KOPWJP) i *Kwestionariusz Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim* (KOPWJA). Kwestionariusze były uzupełniane przez specjalistów pracujących bezpośrednio z badanymi osobami. O uzupełnienie kwestionariusza KOPWJP dla każdego badanego studenta poproszono dwóch specjalistów z zakresu surdopedagogiki i surdolo-

gopedii, pracowników naukowych KUL, pracujących na co dzień ze studentami stanowiącymi grupę badawczą. Ich zadaniem była ocena zachowań komunikacyjnych badanych studentów w języku polskim w trzech zakresach:

1) rozumienie treści wypowiedzi słownych;
2) budowanie wypowiedzi słownych;
3) zrozumiałość wypowiedzi słownych.

Po otrzymaniu odpowiedzi ze strony obydwu specjalistów ich odpowiedzi uśredniono. Kwestionariusz KOPWJA został uzupełniony dla każdego uczestnika badań przez autorkę niniejszych badań, która dla każdej z badanych osób prowadziła zajęcia lektoratowe w wymiarze co najmniej 60 godzin.

W kwestionariuszach wyznaczono 5 poziomów funkcjonowania językowego (gdzie 1 oznacza poziom najniższy, natomiast 5 – poziom najwyższy). Analiza wyników badań wskazuje, że większość badanych osób funkcjonowała w zakresie posługiwania się językiem narodowym (polskim) na najwyższym poziomie komunikacyjnym (22 osoby; 62,85%): słuchając wypowiedzi innych i patrząc na ich usta, są w stanie zrozumieć wypowiedzi na różne tematy, także te oderwane od sytuacji konkretnych i wypowiadane przez obce, nieznane im osoby. W zakresie budowania wypowiedzi 25 osób (71,42%) jest w stanie budować wypowiedzi wielozdaniowe, składające się ze zdań prostych i złożonych. Wypowiedzi 22 osób (62,85%) zostały ocenione jako w pełni zrozumiałe dla innych osób. Na poziomach 3. i 4. funkcjonuje kilkoro spośród badanych studentów. Oznacza to, że odczytują oni z ust proste zdania (3 osoby) lub wypowiedzi wielozdaniowe w znanym kontekście (8 osób; 22,85%), ich wypowiedzi składają się ze zdań prostych lub rozwiniętych i rozumiane są bez trudu przez osoby często komunikujące się z nimi (3 osoby; 8,57%) oraz osoby obce (5 osób; 14,28%). Nieliczne osoby funkcjonują na poziomie 1. lub 2. Scharakteryzowano je jako będące w stanie odczytać z ust jedynie kilka czy kilkanaście prostych wypowiedzi innych osób, a ich mowę oceniono jako niezrozumiałą, zawierającą jedynie strzępki wypowiedzi zrozumiałe dla najbliższych. Wszystkie wyniki zebrano w tabeli 5.20.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że w skład badanej grupy wchodzili studenci spełniający kryterium posiadania prelingwalnego uszkodzenia słuchu w stopniu znacznym lub głębokim, uczestniczący w lektoracie w latach 2000-2012. Wyniki analiz wskazują jednak, że studenci ci posiadali na ogół bardzo dobre predyspozycje w zakresie mówienia w języku

narodowym, zatem decyzja o podjęciu prób uczenia się języka obcego nie tylko w piśmie, ale także w mowie była słuszna.

Tab. 5.20. Ocena wybranych zachowań komunikacyjnych w języku polskim

Poziom – język polski	Rozumienie treści wypowiedzi słownych		Budowanie wypowiedzi słownych		Zrozumiałość wypowiedzi słownych	
	N	P	N	P	N	P
Poziom 1	0	0,00	1	2,85	0	0,00
Poziom 2	2	5,71	3	8,57	5	14,28
Poziom 3	3	8,57	0	0,00	3	8,57
Poziom 4	8	22,85	6	17,14	5	14,28
Poziom 5	22	62,85	25	71,42	22	62,85
Średnia	4,37	--	4,45	--	4,25	--
Razem	35	100,00	35	100,00	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę poziomu poprawności mówienia w języku obcym na podstawie wyników *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim*. Wyniki wskazują, że kompetencje studentów w zakresie rozumienia i produkcji mowy obcojęzycznej są zdecydowanie niższe niż w przypadku języka narodowego. W zakresie rozumienia treści wypowiedzi ustnych w mowie obcojęzycznej studenci otrzymali ogólnie wynik 1,32. Jedynie 2 osoby (5,71%) osiągnęły wynik najwyższy, natomiast zdecydowana większość badanych, słuchając i patrząc na usta osoby dobrze znanej rozpoznaje jedynie krótkie wypowiedzi jedno-dwuwyrazowe (poziom 2. – 16 osób; 45,71%) lub proste zdania na tematy związane z życiem codziennym (poziom 3. – 9 osób; 25,71%). W zakresie budowania wypowiedzi ustnych większość badanych osiąga poziom 3. i wyższe (średnia – 3,00; poziom 3. – 11 osób; 21,42%; poziom 4. i 5. – po 6 osób; razem 34,28%), co oznacza, że wśród ich wypowiedzi pojawiają się odpowiednio: krótkie, proste zdania, zdania złożone i wypowiedzi wielozdaniowe, zbudowane według reguł składni. Zrozumiałość wypowiedzi jest również niska. Mowa obcojęzyczna produkowana przez badane osoby niesłyszące i słabosłyszące jest zrozumiała albo tylko dla osób najbliższych, często komunikujących się z badanymi (na poziomie 3. pozostają 4 osoby; 11,42%), albo też dla innych, przypadkowych osób (poziom 4. i 5., razem to 26 osób; 57%). Jednocześnie jednak mowa trzeciej części badanych osób jest praktycznie niezrozumiała dla odbiorców, z wyjątkiem prostych wyrażeń (poziom 1. i 2., razem 11 osób; 31,42%). Wyniki przedstawiono w tabeli 5.21.

Tab. 5.21. Ocena wybranych zachowań komunikacyjnych w języku angielskim

Poziom – język angielski	Rozumienie treści wypowiedzi słownych		Budowanie wypowiedzi słownych		Zrozumiałość wypowiedzi słownych	
	N	P	N	P	N	P
Poziom 1	5	14,28	6	17,14	6	17,14
Poziom 2	16	45,71	6	17,14	5	14,28
Poziom 3	9	25,71	11	31,42	4	11,42
Poziom 4	3	8,57	6	17,14	11	31,42
Poziom 5	2	5,71	6	17,14	9	25,71
Średnia	1,32	–	3,00	–	3,34	–
Razem	35	100,00	35	100,00	35	100,00

Źródło: badania własne 2000-2012.

Uzyskane wyniki poddano także obliczeniom statystycznym, wykorzystując pakiet statystyczny SPSS, obliczając średnie, odchylenia standardowe i korelacje. Wyniki wskazują na występowanie istotnych korelacji między tymi zmiennymi (p=0,001). Najwyższą wielkość korelacji (>0,6) zaobserwowano pomiędzy poziomem zrozumienia wypowiedzi w języku polskim a poziomem zrozumienia wypowiedzi w języku obcym oraz poziomem kompetencji w budowaniu wypowiedzi w języku obcym. Następnie między poziomem budowania wypowiedzi w języku polskim a poziomem zrozumienia wypowiedzi w języku obcym (>0,6), poziomem budowania wypowiedzi w języku obcym (>0,7) oraz poziomem zrozumiałości wypowiedzi budowanych w języku obcym (>0,8). Poziom zrozumiałości wypowiedzi w języku polskim korelował w największym stopniu z poziomem budowania (>0,6) i zrozumiałości (>0,7) wypowiedzi w języku angielskim. Zaobserwowane także bardzo wysoką wielkość korelacji (>0,8) pomiędzy poziomem zrozumienia mowy w języku obcym a poziomem budowania poprawnych i zrozumiałych wypowiedzi w języku obcym. Wyniki przedstawiono w tabelach 5.22 i 5.23.

Tab. 5.22. Statystyki opisowe – mowa w języku narodowym a mowa obcojęzyczna

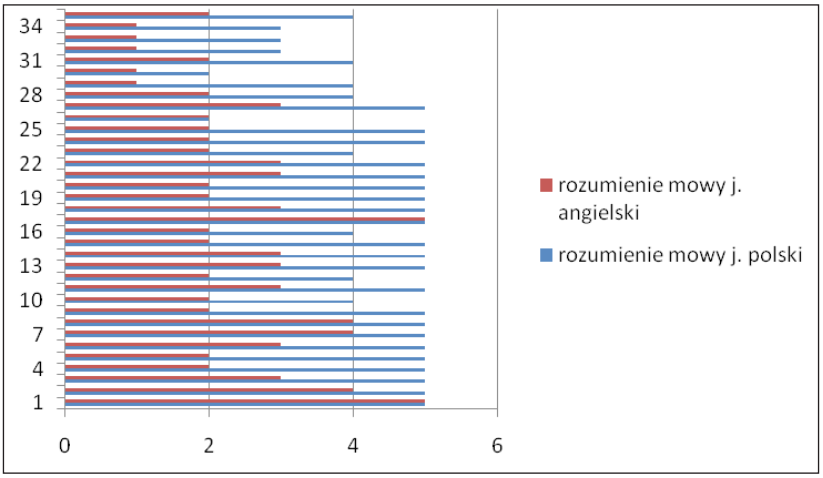
Kategoria	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Język polski – zrozumienie wypowiedzi	1,18	0,38	35
Język polski – budowanie wypowiedzi	4,41	0,89	35
Język polski – zrozumiałość wypowiedzi	4,44	1,07	35
Język angielski – zrozumienie wypowiedzi	2,44	1,05	35
Język angielski – budowanie wypowiedzi	2,97	1,31	35
Język angielski – zrozumiałość wypowiedzi	3,29	1,44	35

Tab. 5.23. Korelacje: mowa w języku narodowym a mowa obcojęzyczna

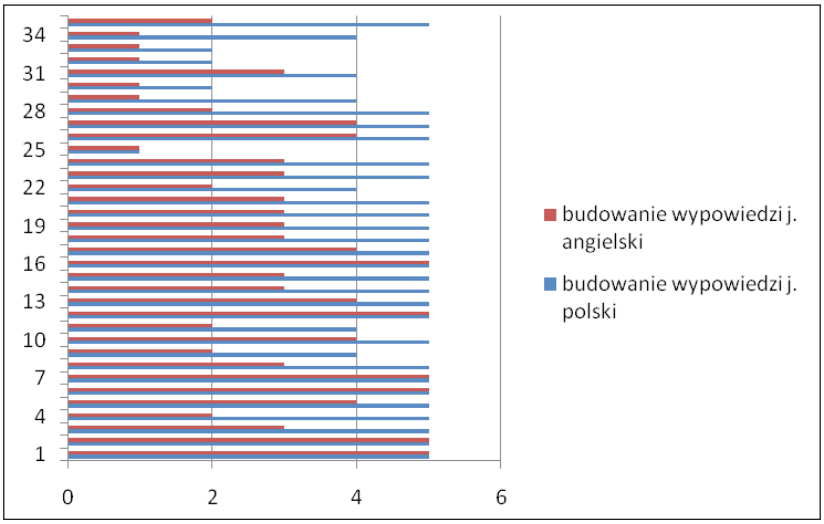
Statystyki		Język polski – zrozumienie wypowiedzi	Język polski – budowanie wypowiedzi	Język polski – zrozumiałość wypowiedzi	Język angielski – zrozumienie wypowiedzi	Język angielski – budowanie wypowiedzi	Język angielski – zrozumiałość wypowiedzi
Język polski – zrozumienie wypowiedzi	Korelacja Pearsona	1	,310	,243	,698(**)	,607(**)	,500(**)
	Istotność (dwustronna)		,074	,165	,000	,000	,003
	N	34	34	34	34	34	34
Jezyk polski – budowanie wypowiedzi	Korelacja Pearsona	,310	1	,908(**)	,609(**)	,787(**)	,843(**)
	Istotność (dwustronna)	,074		,000	,000	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
Język polski – zrozumiałość wypowiedzi	Korelacja Pearsona	,243	,908(**)	1	,519(**)	,694(**)	,769(**)
	Istotność (dwustronna)	,165	,000		,002	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
Język. angielski – zrozumienie wypowiedzi	Korelacja Pearsona	,698(**)	,609(**)	,519(**)	1	,910(**)	,810(**)
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,002		,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
Język angielski budowanie – wypowiedzi	Korelacja Pearsona	,607(**)	,787(**)	,694(**)	,910(**)	1	,929(**)
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	34	34	34	34	34	34
Język angielski – zrozumiałość wypowiedzi	Korelacja Pearsona	,500(**)	,843(**)	,769(**)	,810(**)	,929(**)	1
	Istotność (dwustronna)	,003	,000	,000	,000	,000	
	N	34	34	34	34	34	34

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

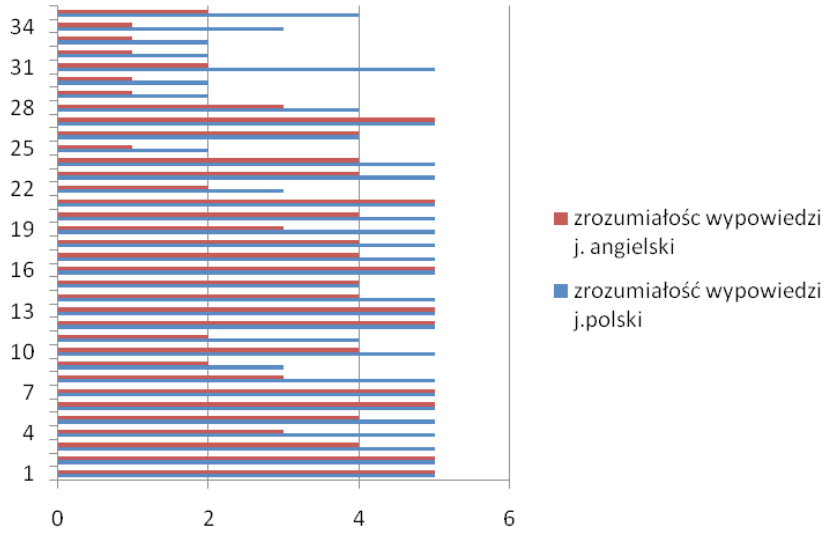
Wyniki jednoznacznie wskazują zatem na zależność kompetencji posługiwania się mową i umiejętnością odczytywania z ust w języku narodowym a poziomem tych sprawności w języku obcym. Im większe są kompetencje osoby niesłyszącej lub słabosłyszącej w zakresie rozumienia mowy i tworzenia wypowiedzi ustnych w języku narodowym, tym większa sprawność posługiwania się mową i umiejętnością odczytywania z ust w języku obcym. Wyniki zilustrowano na wykresach 5.1, 5.2 i 5.3.



Wykres 5.1. Porównanie umiejętności rozumienia mowy w języku polskim i angielskim



Wykres 5.2. Porównanie umiejętności budowania wypowiedzi w języku polskim i angielskim



Wykres 5.3. Porównanie zrozumiałości wypowiedzi w języku polskim i angielskim

Należy jednak zauważyć, że poziom kompetencji w języku obcym jest znacząco niższy we wszystkich trzech analizowanych aspektach, co oznacza, że uczestnicy badań dysponują potencjałem, który właściwie wykorzystany pozwoli im na poszerzanie swoich umiejętności w zakresie rozumienia mowy obcojęzycznej i jej produkcji. Szczególnie widoczna jest rozbieżność między poziomem zrozumienia mowy w języku narodowym, który został oceniony jako stosunkowo wysoki, a poziomem rozumienia mowy obcojęzycznej. Ta umiejętność okazuje się szczególnie trudna dla studentów z uszkodzeniami słuchu. Najmniejsze rozbieżności zaobserwowano w zakresie poziomu zrozumiałości mowy. Jeśli jest ona zrozumiała w języku polskim, jest także zrozumiała w języku angielskim. Jest to istotna przesłanka terapeutyczna: logopedzi, ćwicząc poprawność wymowy dzieci niesłyszących, przygotowują je także do mówienia w językach obcych.

Poziom kompetencji mówienia i odczytywania z ust w języku obcym nie jest jednak u każdej osoby wprost proporcjonalnie zależny od poziomu tej kompetencji w języku narodowym. Osoby o takim samym poziomie kompetencji w języku polskim osiągają różne poziomy kompetencji w języku obcym. Należy zatem sądzić, że na tym etapie muszą mieć znaczenie rozmaite zmienne zależne, związane zapewne z motywacją do uczenia się języka obcego, przekonaniami o możliwościach nauczenia się mowy obcojęzycznej, a także stosowanymi przez nauczyciela metodami i technikami pracy.

Przedstawione wyniki wskazują wyraźnie na ścisły związek między poziomem posługiwania się mową w języku narodowym a poziomem posługiwania się mową obcojęzyczną. Pokazują jednocześnie wysoką zależność między poziomem zrozumienia mowy obcojęzycznej a skutecznymi próbami budowania poprawnych językowo i zrozumiałych wypowiedzi w języku obcym. Oznacza to, że w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących należy dużą uwagę przykładać do zapewnienia im możliwości odbioru mowy obcojęzycznej i stymulować sprawność odbierania i produkcji mowy obcojęzycznej.

5.5.2. Charakterystyczne cechy mowy obcojęzycznej badanych studentów

W dalszej kolejności podjęto szczegółową analizę zachowań komunikacyjnych badanych osób. W tym celu podzielono badanych studentów na 4 grupy, zgodnie z ocenami, jakie mogli otrzymać za sprawność mówienia (brak oceny, dostateczny, dobry, bardzo dobry). Przypisując każdą z osób do odpowiedniej grupy, brano pod uwagę zarówno kryteria z *Kwestionariusza Oceny Poprawności Wymowy w Języku Angielskim*, jak i wnioski z dodatkowych obserwacji nauczyciela z lektoratu, uwzględniające motywację i gotowość do mówienia, sprawność rozpoczynania i podtrzymywania konwersacji oraz umiejętność radzenia sobie z trudnościami w czasie jej trwania (np. konieczność poproszenia o powtórzenie czy też zastępowanie nieznanych słów synonimami lub opisami).

Zakres posługiwania się mową obcojęzyczną był w przypadku każdego niemal studenta inny, jednak można w badanej grupie wyróżnić – z nauczycielskiego punktu widzenia – cztery podgrupy:

1) osoby nieposługujące się mową i czytaniem z ust w języku obcym;
2) osoby poprawnie rozpoznające i używające pojedynczych zdań i wyrażeń;
3) osoby rozpoznające i budujące kilkuzdaniowe poprawne wypowiedzi w języku obcym;
4) osoby umiejące prowadzić płynną konwersację w języku obcym, pod warunkiem jednak że odbywa się ona z zachowaniem zasad poprawnej komunikacji i zachowaniem możliwości odczytywania z ust oraz z zapewnioną możliwością powtarzania i modyfikowania wypowiedzi interlokutora.

Pierwsza grupa liczyła 6 osób (17,14%), druga składała się z 10 osób (28,57%), do trzeciej włączono 13 osób (37,14%), natomiast w grupie czwartej umieszczono 6 osób (17,14%).

Wyniki zebrano w tabeli 5.24, natomiast teraz scharakteryzowane zostaną dokładnie umiejętności studentów w poszczególnych grupach.

Tab. 5.24. Studenci – uczestnicy lektoratu – podział ze względu na poziom opanowania mowy obcojęzycznej

Numer grupy	Ocena	Charakterystyka sposobu mówienia w języku angielskim	Liczba osób	Procent
1	0	Nieczytający mowy obcojęzycznej i niemówiący w języku angielskim	6	17,14
2	Dostateczny	Odczytujący z ust i wypowiadający pojedyncze frazy w języku obcym	10	28,57
3	Dobry	Rozpoznający i budujący kilkuzdaniowe wypowiedzi w języku obcym w znanym kontekście	13	37,14
4	Bardzo dobry	Prowadzący płynną rozmowę w języku obcym	6	17,14
		Razem	35	100,00

Spośród 35 uczestników lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, którzy uczestniczyli w zajęciach w latach 2000-2012, 6 osób nieużywających mowy w codziennej komunikacji w języku narodowym, posługujących się w komunikacji wyłącznie polskim językiem migowym i systemem językowo-migowym, nie podjęło także prób mówienia po angielsku. Osoby te uczyły się języka angielskiego tylko w formie pisemnej, jednak w procesie nauczania zwracano szczególną uwagę na zapewnianie im dostępu do ćwiczeń przygotowujących do komunikowania się bezpośredniego w formie uzupełniania dialogów, pisania wiadomości SMS-owych i krótkich notatek, które mogłyby zostać wykorzystane w czasie komunikacji poprzez komunikatory internetowe lub w komunikacji bezpośredniej z wykorzystaniem monitora urządzenia elektronicznego, np. telefonu komórkowego, iPoda, iPhona.

Większość z nauczanych osób (29 osób; 82,85%) podejmowała próby mówienia w języku obcym. Prawie wszyscy z nich sygnalizowali taką potrzebę bezpośrednio po rozpoczęciu zajęć, przy czym w pierwszych latach funkcjonowania lektoratu dla niektórych osób były to – na etapie lektoratu uniwersyteckiego – pierwsze w życiu próby mówienia w języku obcym. Sytuację tę zmieniło wprowadzenie rozporządzeń z 2001 roku, zwiększenie się liczby uczniów niesłyszących i słabosłyszących którzy ukończyli szkoły integracyjne i ogólnodostępne, w których w naturalny sposób,

uczestnicząc z innymi uczniami na lekcjach, uczniowie niesłyszący i słabosłyszący podejmowali próby mówienia w języku obcym.

Osiągnięte przez studentów kompetencje nie pozostają w bezpośrednim związku z poziomem uszkodzenia słuchu, jednak wiążą się z preferowanym typem komunikowania się i typem szkoły, do której uczęszczały badane osoby przed rozpoczęciem studiów. Wśród osób zakwalifikowanych do grupy drugiej było 7 osób uczęszczających przed podjęciem studiów do szkoły specjalnej dla osób z wadami słuchu oraz 3 osoby uczęszczające do szkół integracyjnych, realizujących program dostosowany dla uczniów z wadami słuchu. Osoby te nie podejmowały na wcześniejszym etapie edukacji prób mówienia w języku obcym, jednak w czasie zajęć lektoratowych podjęły próby mówienia w języku obcym. Nauczanie przebiegało jednak głównie z wykorzystaniem technik usprawniających czytanie i pisanie w języku obcym, a ich poziom opanowania mowy obcojęzycznej obejmował jedynie posługiwanie się mową w niewielkim stopniu. Studenci ci używali w kontakcie z nauczycielem, pomiędzy sobą oraz sporadycznie z innymi osobami (np. w czasie wyjazdów zagranicznych) pozdrowień w języku obcym (*good morning, goodbye, hello, have a nice day, see you* i inne), umieli postawić zrozumiałe dla interlokutora proste pytania w celu zdobycia informacji (np. *Where do you live?, How much is it?, Where is the bus station?*), udzielali prostych dwu-trzywyrazowych odpowiedzi na stawiane pytania (np. *I come from Poland, I am 26 years old*), budowali samodzielnie zrozumiałe jedno- lub dwuzdaniowe spontaniczne wypowiedzi, zazwyczaj dotyczące osobistej sytuacji ucznia, np. *Moja rodzina, Co robię w czasie wolnym, Co planuję dzisiaj robić, Co robiłem w czasie ostatniego weekendu*.

W grupie trzeciej znalazły się 3 osoby uczęszczające przed rozpoczęciem studiów do szkoły specjalnej dla niesłyszących, natomiast pozostałe 10 osób uczyło się w szkołach ogólnodostępnych i podejmowało próby mówienia w języku angielskim także na wcześniejszych etapach edukacji. Studenci ci opanowali w dobrym stopniu umiejętność posługiwania się mową w języku angielskim. Uwagę zwraca obecność w tej grupie 2 absolwentów szkoły dla niesłyszących (ŁK, MK), którzy podejmowali skuteczne próby posługiwania się mową w języku obcym, jednak ze względu na wady wymowy niemożliwe do skorygowania poprzez terapię mowy oraz ograniczone możliwości posługiwania się mową w języku narodowym, ich wypowiedzi były zrozumiałe tylko dla osób przyzwyczajonych do specyficznego sposobu artykulacji prezentowanego przez te osoby. Sytuacja ta zwraca uwagę na znaczący fakt terapeutycznej funkcji lektoratu języka obcego.

Sześć spośród badanych osób zakwalifikowano do grupy czwartej. Były to osoby, które po zakończeniu lektoratu mogły prowadzić płynną konwersację w języku angielskim z różnymi osobami, także nieznanymi im wcześniej. Trzy osoby z tej grupy posiadały znaczny stopień uszkodzenia słuchu, trzy zaś głęboki. Wszystkie uczęszczały do szkół ogólnodostępnych, jedynie 1 osoba przez 2 lata uczęszczała przed studiami do liceum dla osób niesłyszących. Wszystkie osoby z tej grupy posługują się w komunikacji w języku polskim mową, chociaż 3 osoby nauczyły się także języka migowego. Osoby te aktywnie uczestniczą w różnych wydarzeniach, w których używają języka angielskiego jako narzędzia komunikacji: w okresie studiowania za granicą (2 osoby były stypendystkami programu „Erasmus"), wyjazdu na konferencje i szkolenia w ramach Światowej Federacji Osób Słabosłyszących (3 osoby).

5.5.3. Trudności w zakresie produkcji mowy obcojęzycznej

Osoby z wadami słuchu, podejmujące próby mówienia w języku obcym napotykają w tym zakresie zarówno trudności niespecyficzne, charakterystyczne dla wszystkich osób poznających zawiłości mowy anglojęzycznej, jak i trudności specyficzne, wynikające z zaburzeń słuchu. Na problemy niespecyficzne zwraca uwagę Komorowska (2001, 137), zauważając, że wśród typowych trudności napotykanych przez Polaków najczęstsze są:

1) stosowanie dźwięków języka polskiego zamiast typowych dźwięków języka angielskiego – dotyczy to zwłaszcza zamieniania angielskiego „th" na „s" lub „f"; opuszczanie dźwięków, zwłaszcza w wygłosie (np. nieartykułowanie ostatnich spółgłosek w wyrazie *kind, blind*);
2) dodawanie dźwięków w sytuacji konieczności wypowiedzenia wyrazu, w którym występuje zbitka spółgłoskowa (np. *table*);
3) zamiana akcentu wyrazowego i zdaniowego;
4) niepoprawne stosowanie intonacji zdania i wzorca rytmicznego wypowiedzi.

W przypadku studentów z wadą słuchu trudnościom typowym dla mieszkańców naszego kraju towarzyszą jednak także trudności specyficzne, wynikające z zaburzeń artykulacji i głosu – *dysfonii audiogennej* towarzyszącej głuchocie (Szkiełkowska 2005).

Osoby z wadami słuchu podejmujące próby mówienia w języku obcym mają trudności z dostępem do prawidłowego wzorca wymowy ze względu na ograniczone możliwości uczenia się prawidłowej wymowy

z płyt, audycji TV i filmów. Modelem uczącym prawidłowej wymowy jest najczęściej jedynie lektor, który umożliwia uczniowi naukę języka poprzez odczytywanie mowy obcojęzycznej z jego ust. Samo mówienie jednak nie wystarcza, ponieważ nie wszystkie głoski widoczne są wyraźnie na ustach. Konieczne jest zatem zapewnienie uczniowi wizualnych wskazówek dotyczących poprawnej wymowy, poprzez np. stosowanie Międzynarodowego Alfabetu Fonicznego, fonogestów, daktylografii czy też innych umownych znaków lub zapisów. Brak dostępu do poprawnego wzorca wymowy powoduje, że uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, podejmując próby mówienia po angielsku, często realizują głoski, zdania i wyrazy według wzorca ich zapisu. Pojawiające się wtedy błędy w wymowie nie wynikają z niemożności wypowiedzenia określonego dźwięku, ale z braku wzorca poprawnej wymowy i braku korekty błędu, np. wypowiedzenie frazy *I am* /ai em/ bywa realizowane jako /i am/, zgodnie z zapisem (por. Domagała-Zyśk 2003, N 21). Ten błąd nie wynika z braku umiejętności artykulacji głosek, ponieważ obie wypowiedzi mają podobny stopień trudności, ale z braku dostępu do wzorca wypowiedzi (nauczyciel w szkole podstawowej założył, że niesłysząca uczennica nie będzie podejmowała próby mówienia, a jej samodzielne starania dały taki właśnie efekt).

Szczególną trudność osobom z wadą słuchu sprawia wymawianie głoski /s/, zwłaszcza w wygłosie. Posługując się mową w języku polskim, opuszczają tę głoskę, mają także duże trudności w zakresie rozpoznawania jej w strumieniu mowy. Podobnych trudności doświadczają także w języku angielskim (N 23, 25, 67, 89 i in.), jednak w wypadku tego języka konsekwencją są poważniejsze trudności w zakresie poprawnego rozumienia sensu wypowiedzi oraz pojawianie się błędów gramatycznych. Końcówka *-s* w języku angielskim pełni bowiem funkcję fleksyjną i oznaczać może formę czasownika charakterystyczną dla 3. osoby liczby pojedynczej, formę dzierżawczą i formę liczby mnogiej rzeczownika. Nierozpoznanie jej lub niewyprodukowanie powoduje zatem pojawienie się istotnych błędów językowych, zaburzających w znaczący sposób komunikację.

Osoby z wadą słuchu mają także tendencję do nieprawidłowego produkowania końcówki *-ed,* oznaczającej czas przeszły i formę imiesłowu czasu przeszłego w czasownikach regularnych (N 90, 34 i in.). Starając się zaznaczyć w mowie fakt użycia tej formy, studenci niesłyszący i słabosłyszący często wymawiają ją jako /-ed/, zamiast poprawnego /t/, /d/ lub /id/. Najczęściej nie jest to konsekwencja braku możliwości fizjologicznych w zakresie artykulacji form prawidłowych, ale efekt samodzielnego dążenia osoby niesłyszącej do mówienia w języku obcym, bez świadomo-

ści istnienia zasad zróżnicowanej wymowy tej końcówki oraz efekt braku korekty ze strony nauczyciela. Tymczasem podział na głoski dźwięczne i bezdźwięczne jest dla uczniów niesłyszących oczywisty, uczestnicząc bowiem w zajęciach logopedycznych mają wyćwiczoną umiejętność produkowania określonych głosek i zazwyczaj po poznaniu zasady wymawiania końcówki /-ed/ są w stanie prawidłowo artykułować posiadające ją wyrazy. W czasie naszych zajęć problemem było, niestety, eliminowanie złych nawyków nabytych w czasie poprzednich lat nauki języka (N 34 i in.), co pozwala na spostrzeżenie, że dziecko niesłyszące powinno być nauczane zasad prawidłowej wymowy od początku podejmowania prób mówienia w języku obcym, aby nie nabywać nieprawidłowych wzorców, utrudniających w kolejnych latach nauki osiągnięcie poprawnej wymowy.

W sytuacji kiedy uczeń/student posługuje się mową w języku narodowym, produkowanie poszczególnych dźwięków języka obcego nie stanowi zatem większego problemu, przy założeniu że oczekujemy od ucznia produkcji tylko takich głosek, jakie są możliwe przy uwzględnieniu jego ograniczeń fizjologicznych. W sytuacjach wątpliwych, a także w związku z możliwością stopniowej poprawy artykulacji w zakresie mowy obcojęzycznej, wskazana byłaby konsultacja logopedyczna w okresie, w którym dziecko zaczyna uczyć się języka obcego. Taka współpraca nauczyciela języka obcego i terapeuty mowy może okazać się bardzo skuteczna, pozwoli na wypracowanie dźwięków mowy dotychczas przez dziecko nieużywanych i zapewnienie prawidłowego wzorca wymowy od samego początku nauki języka.

Problemem w nauczaniu i uczeniu się osób niesłyszących mowy obcojęzycznej pozostaje kwestia wymowy wyrazów, zdań i produkowania dłuższych wypowiedzi ustnych. Trudnością dla studentów z wadą słuchu jest bowiem zarówno rozpoznawanie pojedynczych fonemów języka obcego, jak i akcentu, intonacji zdań oraz dialektów. W języku angielskim dotyczy to np. roli intonacji wznoszącej się i opadającej w pytaniach, a także zwrotach typu *isn't it?, does he?*. Osoby niesłyszące mają także trudności w zakresie zaznaczania głosek akcentowanych i nieakcentowanych. Trudne jest także zachowanie poprawności interpunkcyjnej, ponieważ często forma zdania, np. pytającego, tworzona jest poprzez zastosowanie odpowiedniej intonacji, która jednak nie jest rozpoznawana przez osobę niesłyszącą lub słabosłyszącą.

Nie jest możliwe ustalenie w zakresie recepcji i produkcji mowy obcojęzycznej minimalnych, przeciętnych czy też maksymalnych oczekiwań wobec studenta z wadą słuchu. W przypadku każdego z nich będzie to osiągnięcie uwarunkowane indywidualnymi predyspozycjami

fizjologicznymi, uprzednio stosowanymi metodami pracy nad językiem oraz motywacją do mówienia w języku obcym. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że w trakcie kilku lat nauki wszystkie te czynniki mogą także ulec zmianie, np. w związku ze zmianą aparatu słuchowego, zaimplantowaniem czy też rozwinięciem się u ucznia potrzeby mówienia w języku narodowym i obcym (np. w związku z doświadczeniami funkcjonowania w środowisku uczelni ogólnodostępnej), co dotyczy głównie uczniów uczęszczających na poprzednich etapach edukacji do szkół specjalnych, a także zmianą technik nauczania i pojawianiem się motywacji do mówienia w języku obcym (np. po doświadczeniach wyjazdów zagranicznych).

Podsumowując, należy stwierdzić, że odbiór i produkcja mowy obcojęzycznej są umiejętnościami możliwymi do wyćwiczenia dla wielu studentów z wadami słuchu. Zakres osiągnięć jest w istotny sposób zależny od kompetencji w zakresie odbioru i produkcji mowy w języku narodowym, zatem poszczególni studenci mogą być kompetentni w zakresie odbioru i budowania pojedynczych wyrażeń, zdań lub dłuższych wypowiedzi w języku obcym. Spośród studentów badanej grupy próby mówienia w języku obcym podjęło dobrowolnie 29 osób, co stanowi 82,86% wszystkich studentów ze znacznym i głębokim uszkodzeniem słuchu, uczęszczających na lektorat w latach 2000-2012. W procesie nauczania tych sprawności ważne jest, aby lektor dysponował szeroką wiedzą o biologicznych i psychologicznych możliwościach studentów w zakresie posługiwania się mową w języku narodowym i języku obcym.

Podsumowanie

W rozdziale piątym zaprezentowano wyniki badań w zakresie określenia trudności doświadczanych przez studentów niesłyszących i słabosłyszących w uczeniu się gramatyki i słownictwa oraz czytania, pisania i mówienia w języku obcym. Zebrane wyniki poddano analizom statystycznym i jakościowym (opisowym). Przy przyjęciu 4-stopniowej tradycyjnej skali ocen od 2 do 5 średnia ocen dla całej grupy w zakresie czterech badanych sprawności wynosi 3,92, natomiast średnie dla poszczególnych sprawności kształtują się następująco: gramatyka – 3,98, słownictwo – 3,75, czytanie 4,09, pisanie – 3,87. Sprawność mówienia była oceniana jedynie opisowo. Wyniki zbiorcze oraz wyniki dla poszczególnych osób zebrano w tabeli 5.25.

Tab. 5.25. Średnie wyniki w zakresie gramatyki, słownictwa, czytania i pisania w badanej grupie

Nr osoby badanej	Gramatyka	Słownictwo	Czytanie	Pisanie	Razem
1	5	5	4,5	4	4,63
2	5	5	3,5	4,5	4,5
3	4	4	3,5	3,5	3,75
4	4	4	3,5	3,5	3,75
5	4	4	3,5	3,5	3,75
6	3	3	4	4	3,5
7	4	4	4	4	4,0
8	5	5	4,5	5	4,88
9	5	5	4,5	5	4,88
10	3	3	4	4,5	3,63
11	4	4	3,5	3,5	3,75
12	5	5	4,5	3,5	4,5
13	3	3	4	4	3,5
14	4	4	4,5	5	4,38
15	3,5	3,5	4	4	3,75
16	3,5	3,5	5	4	4,0
17	4,5	4,5	5	5	4,75
18	5	5	5	4	4,75
19	3	3	4	4	3,5
20	4	4	4,5	4	4,13
21	4	4	5	4	4,25
22	5	5	4	0	4,67
23	4	4	4	4	4,0
24	3	3	5	0	3,67
25	3,5	3,5	4	4	3,75
26	4	4	4,5	3,5	4,0
27	4,5	4,5	3,5	0	3,13
28	3,5	3,5	0	0	3,5
29	4	4	4	3	4,25
30	5	5	4	3	4,25
31	3,5	3,5	3,5	0	3,5
32	3	0	0	3	3,0
33	3	0	0	3	3,0
34	3	3	3	4	3,25
35	3	3	3	0	3,00
Średnia	3,98	3,75	4,09	3,87	3,92

Przeprowadzono także szczegółową analizę trudności doświadczanych przez studentów. Określając trudności studentów w nabywaniu kompetencji językowej w zakresie gramatyki języka angielskiego, prze-

analizowano 439 prac, w których dostrzeżono 20% błędnych odpowiedzi. Najwięcej trudności sprawiały struktury zdaniowe, a zwłaszcza czas teraźniejszy ciągły, teraźniejszo-przeszły, teraźniejszo-przeszły ciągły i zdania z czasownikami modalnymi. W wypadku dwóch przywołanych tutaj czasów można przypuszczać, że trudność podstawową stanowi fakt, iż koncepcja czasu ciągłego i teraźniejszo-przeszłego nie pojawia się w gramatyce języka polskiego, zatem studenci mają szczególnie mało okazji do zrozumienia i stosowania tej struktury. Zdania z czasownikami modalnymi stanowią trudność dla uczniów niesłyszących także w języku polskim (Korendo 2009; Kołodziejczyk 2011). W zakresie posługiwania się częściami mowy stosunkowo proste jest dla studentów używanie rzeczowników i czasowników, natomiast liczne błędy (sięgające 25%-30%) dotyczą używania kwantyfikatorów, przedimków, przymiotników, zaimków i przedimków.

Kompetencja językowa studentów w zakresie znajomości słownictwa w języku angielskim kształtowała się na najniższym poziomie spośród czterech badanych rodzajów sprawności i wynosiła dla całej grupy 3,75. Analiza jakościowa zebranego materiału (178 testów oraz 520 stron notatek lektora) pozwoliła stwierdzić, że trudności studentów uwarunkowane są niedostępnością fonologiczną (nie są w stanie rozpoznać z ust rozmówcy wyrazu niepoznanego wcześniej w piśmie) oraz niedostępnością znaczeniową (nieznajomością słowa w języku ojczystym), co dotyczy szczególnie słów oznaczających pojęcia nieznane, słów rzadko używanych, opisujących obce studentom sytuacje i doświadczenia, a także idiomów i zwrotów frazeologicznych.

Analiza 153 prac kontrolnych sprawdzających rozumienie czytanego tekstu pozwala stwierdzić, że w zakresie sprawności czytania studenci doświadczają trudności na każdym z trzech poziomów rozumienia tekstu: literalnym, wnioskującym i krytycznym. W zakresie sprawności czytania badani studenci otrzymali jednak wynik najwyższy spośród badanych czterech kategorii – 4,09. Analiza jakościowa zebranego materiału pozwoliła stwierdzić, że badane osoby wykazują się stosunkowo dobrą sprawnością rozumienia tekstów złożonych ze zdań pojedynczych o znanym słownictwie, trudniej natomiast zrozumieć jest im teksty zbudowane ze zdań podrzędnie i współrzędnie złożonych, zwłaszcza gdy zawierają one fragmenty zbudowane z idiomów, wyrażeń czasownikowych typu *phrasal verbs,* wyrażeń przyimkowych oraz innych wyrażeń o stałym, umownym znaczeniu. Rodzaj trudności doświadczanych przez studentów wiąże się także ze sposobem sprawdzania tej umiejętności. Dla osób mających trudności w zakresie języka ojczystego lub/i posługujących się w komunikacji

językiem migowym, dużą trudność stanowi tłumaczenie czytanych tekstów na język polski.

Aby scharakteryzować trudności studentów w zakresie pisania, przeanalizowano 240 prac pisemnych. Ogólna ocena dla całej grupy wyniosła 3,87. W analizie jakościowej wyróżniono cztery podstawowe typy trudności w pisaniu doświadczane przez badanych studentów: w zakresie stosowania czasów, używania zaimków i przymiotników, używania formalnych części mowy, takich jak przedimki i przyimki, oraz w zakresie płynności tekstu (*fluency*).

Naturalną konsekwencją wady słuchu jest doświadczanie trudności w mówieniu, jednak badani uczestnicy lektoratu w większości podejmowali próby mówienia w języku obcym; mowy obcojęzycznej używało 29 spośród 35 uczestników badań, co stanowi 82,86%. Poprawność wymowy nie była i nie może być oceniana według standardowych kryteriów, ponieważ jest uzależniona od indywidualnych uwarunkowań biologicznych oraz związanych z rodzajem i efektami rehabilitacji mowy. Podjęta analiza jakościowa wypowiedzi studentów dotyczyła najczęściej spotykanych, typowych trudności w mówieniu. W badaniach prowadzonych nad trudnościami w mówieniu zastosowano kwestionariusze, oceniające poziom rozumienia mowy przez studenta, umiejętność budowania przez niego zdań oraz poziom zrozumiałości wypowiedzi ustnych. Cechy te określano oddzielnie dla języka polskiego i języka angielskiego. Wyniki wskazują, że wszystkie analizowane zmienne korelują ze sobą na poziomie istotnym statystycznie, co oznacza, że poziom rozumienia mowy obcojęzycznej, budowania wypowiedzi ustnych oraz ich zrozumiałość pozostają w bezpośrednim związku z tymi sprawnościami w języku ojczystym. Analiza jakościowa wypowiedzi studentów prowadzi do stwierdzenia, że najczęściej doświadczanymi trudnościami są te związane z brakiem dostępności prawidłowego wzorca wymowy, ponieważ jednym modelem jest lektor w czasie zajęć językowych. Błędy w mówieniu dotyczą także tych głosek, które pozostają niedostępne percepcyjnie dla większości osób z wadą słuchu – przede wszystkim głoska *-s*. W języku angielskim jest ona używana w budowie 3. osoby czasu teraźniejszego prostego oraz w liczbie mnogiej większości rzeczowników, zatem jej niewymówienie odbieranie jest przez rozmówcę jako błąd językowy. Błędy w wymowie pojawiają się także często w artykulacji końcówki czasu przeszłego (*-ed*), która najczęściej wymawiana jest przez studentów zgodnie z zapisem. Nieznajomość reguł wymowy prowadzi do utrwalenia błędnej artykulacji, która najczęściej nie wynika z braku fizjologicznych możliwości wypowiedzenia danego słowa, lecz z nieznajomości reguł wymowy.

Szukając odpowiedzi na pytanie o rodzaj i zakres doświadczanych trudności, sprawdzano także, czy pozostają one w związku ze zmiennymi niezależnymi: stopniem uszkodzenia słuchu (H1a), poziomem znajomości języka obcego (H1b), płcią (H1c) oraz dominującym sposobem porozumiewania się (H1d). Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły, że:

1. Poziom znajomości gramatyki języka angielskiego istotnie koreluje z poziomem znajomości języka obcego (r=0,503; p=0,002), nie koreluje natomiast ze zmiennymi, takimi jak poziom uszkodzenia słuchu, płeć i dominujący sposób porozumiewania się.
2. Poziom rozumienia czytanego tekstu jest różny w grupach o różnym poziomie uszkodzenia słuchu (r=-0,413; p=0,014), natomiast nie koreluje z poziomem znajomości języka obcego, płcią i dominującym sposobem porozumiewania się.
3. Poziom znajomości słownictwa nie korelował z żadną ze zmiennych.
4. Poziom sprawności czytania ze zrozumieniem koreluje w sposób istotny statystycznie z poziomem znajomości słownictwa (r=0,402; p=0,017).
5. Poziom sprawności pisania w języku obcym koreluje w sposób istotny statystycznie z poziomem znajomości języka obcego (r=0,633; p=0,001), nie koreluje natomiast ze zmiennymi, takimi jak poziom uszkodzenia słuchu, płeć i dominujący sposób porozumiewania się.

Analiza materiału badawczego pozwala na odrzucenie hipotez H1c oraz H1d: zakres doświadczanych trudności nie jest zależny od płci i dominującego sposobu porozumiewania się badanych.

Zebrane dane pozwalają także na weryfikację hipotezy H3 i stwierdzenie, że poziom rozumienia mowy obcojęzycznej, budowania wypowiedzi ustnych oraz ich zrozumiałość pozostają w istotnym związku z tymi sprawnościami w języku ojczystym (p=0,001).

Scharakteryzowane i przeanalizowane jakościowo oraz statystycznie trudności studentów w zakresie nabywania gramatyki, słownictwa, czytania, pisania i mówienia w języku obcym stanowią ważny element poznania specyfiki funkcjonowania osoby niesłyszącej i słabosłyszącej na lektoracie języka obcego. Ich określenie nie stanowi jednak celu samego w sobie, ale jest podstawą do podejmowania działań dydaktycznych i formacyjnych, których celem jest pokonanie tych barier i wsparcie osoby z wadą słuchu w nabyciu kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku obcym.

Rozdział szósty

Strategie uczenia się i nauczania języka angielskiego jako obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących

Trzeba rozmawiać ze studentem niesłyszącym.
On powie, co jest dla niego dobre.

Z ankiety, badania własne

Rozdział szósty jest naturalną kontynuacją rozdziału poprzedniego, w którym przedstawione zostały trudności osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie nabywania poszczególnych sprawności językowych w języku angielskim jako obcym. Doświadczane trudności są liczne i poważne w swej naturze, jednak nie uniemożliwiają nabywania języka obcego tej grupie osób, ale raczej stanowią wyzwanie poszukiwania skutecznych sposobów radzenia sobie z nimi. W niniejszym rozdziale zostaną sklasyfikowane i przedstawione strategie uczenia się i nauczania zidentyfikowane w procesie nabywania języka obcego przez osoby z wadą słuchu w czasie trwania pierwszego etapu badań własnych (2000-2012).

6.1. Wyjaśnienia terminologiczne

W celu precyzyjnego zrozumienia analizowanych w tym rozdziale wyników badań własnych konieczne jest wyjaśnienie stosowanych terminów: *uczenie się i nauczanie* (*teaching and learning*, T&L) oraz *strategie uczenia się i nauczania języków obcych* (*learning and teaching strategies in FLA*).

6.1.1. Uczenie się i nauczanie

W procesie nabywania wiedzy w obrębie każdej dziedziny, także w zakresie języka obcego, kluczowe znaczenie mają dwa procesy: na-

uczania i uczenia się (*teaching and learning*). Poprzez *uczenie się* w pedagogice rozumie się proces nabywania przez uczący się podmiot wiedzy o świecie, umiejętności i nawyków, rozwijania zdolności i zainteresowań, kształtowania przekonań i postaw, który prowadzi do zmian w zachowaniu (Galloway 1987, 163-164). Termin *uczenie się* odnosi się zazwyczaj do czynności ucznia podejmowanych w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, zależnych od poziomu jego motywacji, koncentracji uwagi, pamięci, zdolności wrodzonych oraz zainteresowań. Uczenie się może dokonywać się m.in. poprzez zapamiętywanie, rozwiązywanie problemów, wgląd (zrozumienie), ale także w trakcie zabawy lub wykonywania innych czynności (uczenie się mimowolne, nieformalne). *Nauczanie* natomiast rozumiane jest jako planowa i systematyczna praca nauczyciela z podmiotami kształcenia, ukierunkowana na wyposażenie słuchaczy/uczniów w wiedzę i umiejętności (Okoń 1998, 184). W pedagogice współczesnej najczęściej procesy nauczania i uczenia się postrzegane są jako nieodzowne kontinuum: nie jest możliwe skuteczne nauczanie bez uczenia się, natomiast uczeniu się (działaniu ucznia) powinno towarzyszyć nauczanie (działania nauczycieli, wychowawców i rodziców). Taki ciąg powiązanych ze sobą czynności uczniów i nauczyciela nazywany jest procesem *nauczania-uczenia się* (Okoń 1998; Bereźnicki 2001, 192). Badania uczenia się i nauczania mają charakter interdyscyplinarny i sytuują się na pograniczu ogólnych badań edukacyjnych, dydaktyki czy też metodyki nauczania danego przedmiotu. Na świecie istnieją naukowe stowarzyszenia promujące ideę nauczania-uczenia się *(teaching and learning),* np. The International Society for the Scholarship on Teaching and Learning, International Higher Education Teaching and Learning Association, wydawane są także specjalistyczne czasopisma (np. „Journal of Teaching and Learning", „Journal of University Teaching and Learning") oraz organizowane konferencje i sympozja[1]. Niektóre uczelnie proponują także studia w zakresie uczenia się i nauczania, np. The Harvard Graduate School of Education oferuje *Learning and Teaching* (L&T) *Master's Program.*

Związek nauczania z uczeniem się jest podkreśleniem podmiotowego charakteru relacji ucznia i nauczyciela, zerwaniem z tradycyjnym modelem edukacji, w którym nauczyciel jest postrzegany wyłącznie jako osoba przekazująca wiedzę, nauczająca, natomiast uczeń jako ktoś

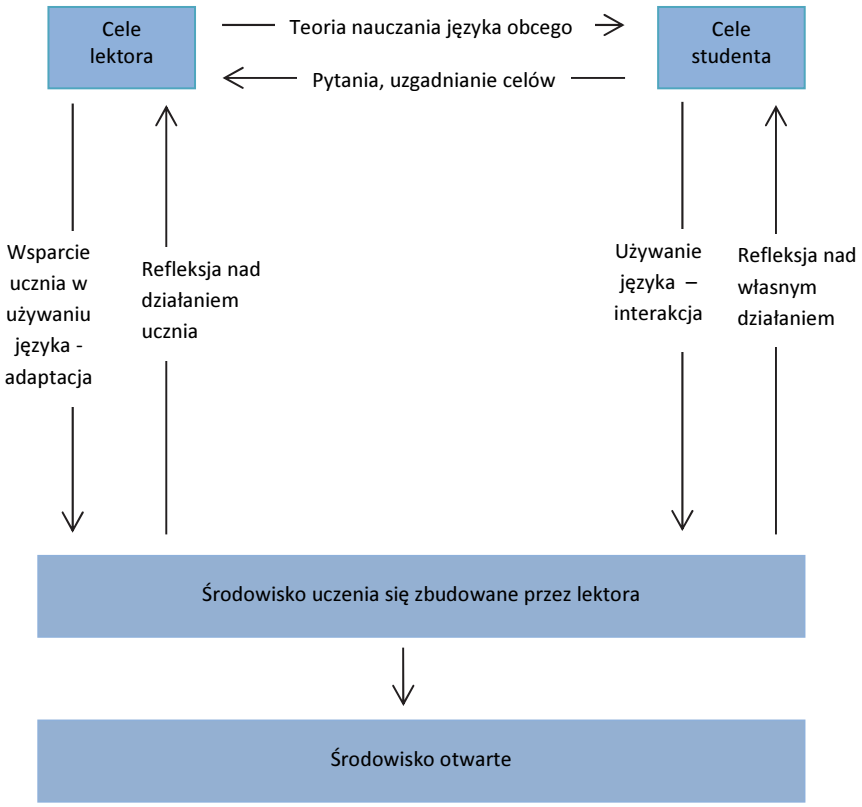
[1] Jedno z nich odbyło się także na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Było to *Symposium on Teaching and Learning,* KUL – Purdue University Calumet, Lublin, 17-19.03 2009. Zaprezentowano na nim także wystąpienie *Learning to teach English as a second language to the deaf.*

jedynie nauczany, biernie przyjmujący przekazywane treści. We współczesnej pedagogice, zwłaszcza tej opartej na realistycznej koncepcji człowieka (Nowak 1999) zwraca się uwagę, że każda osoba powinna być postrzegana jako byt niezależny, podmiotowy, ale jednocześnie jako „byt w relacji", którego rozwój jest możliwy tylko w relacji z innymi osobami. Zdaniem Nowaka (2008, 197) edukacja powinna więc być postrzegana jako *działalność społeczna*, spotkanie osób, które komunikują się ze sobą, wpływają na siebie i są od siebie zależne. W praktyce oznacza to, że relacja uczeń-nauczyciel staje się dwukierunkowa: nie tylko nauczyciel wywiera wpływ na ucznia, ale on sam i jego styl nauczania zmieniają się pod wpływem dynamiki tej wzajemnej relacji. Jednocześnie zarówno nauczyciel, jak i uczeń ponoszą odpowiedzialność za efekty nauki, obie strony dokonują także systematycznej refleksji nad doświadczeniami nauczania i uczenia się, a efekty tej ewaluacji wpływają na dokonywanie zmian w tym procesie (Nowak 2012; por. też Chanock 2007; Cottrell, Jones 2002; Glennon 2004; Milton, Lyons 2003; Richlin, Cox 2004).

W ramach teorii *teaching and learning* Laurillard (2002) zaproponowała interakcyjny model nauczania i uczenia się. Autorka ta wskazuje na konieczność zaistnienia w tym procesie czterech etapów:

1) dyskusji między uczniem a nauczycielem, w której prezentują oni i uzgadniają wspólne cele uczenia się i nauczania;
2) adaptacji – nauczyciel pomaga uczniowi poznać świat, tworzy dostępne uczniowi środowisko uczenia się, natomiast uczeń podejmuje działania w tym środowisku;
3) interakcji między uczniem a światem zewnętrznym – wykorzystania wiedzy i umiejętności w otwartym kontekście;
4) refleksji nad działaniami ucznia, dokonywanej przez niego samego oraz przez nauczyciela.

Ten model uczenia się i nauczania przyjęty został jako podstawowy w niniejszej pracy (por. schemat 6.1).



Schemat 6.1. Model nauczania i uczenia się języka obcego (adaptacja własna na podstawie Laurillard (2002)

6.1.2. Strategie uczenia się i nauczania języków obcych

W analizie materiału badawczego skoncentrowano się na zidentyfikowaniu i scharakteryzowaniu strategii uczenia się i nauczania stosowanych przez lektora i uczestników lektoratu w celu opanowania sprawności posługiwania się językiem obcym przez osoby z wadą słuchu. Oxford (1992/1993, 18) definiuje strategie uczenia się jako „specyficzne działania, zachowania, kroki czy techniki, których uczniowie używają, aby poprawić swoje umiejętności w zakresie języka, którego się uczą. Strategie te mogą ułatwiać internalizację języka, ułatwiać przechowywanie nabytej wiedzy, przypominanie sobie wiadomości lub korzystanie z nowo poznanej wiedzy. Strategie uczenia się są to narzędzia, dzięki którym uczeń jest

wewnętrznie zaangażowany w rozwijanie własnych umiejętności językowych". Oxford dodaje, że dzięki stosowaniu strategii uczenia się nauka języka staje się łatwiejsza, szybsza, bardziej radosna, bardziej efektywna, samodzielna, a nabyte wiadomości łatwiej zastosować w nowych sytuacjach (Oxford 1990, 8). Strategie uczenia się są bezpośrednio związane ze stosowanymi przez nauczyciela strategiami nauczania, czyli narzędziami pracy nauczyciela, które wspierają ucznia w zakresie przyswajania wiedzy i umiejętności.

Badacze zagadnienia strategii uczenia się i nauczania w zakresie języków obcych zwracają uwagę, że należy je rozpatrywać w *ujęciu dynamicznym* (Allinson 1992; Biggs 1993). Oznacza to, że żaden z lektorów czy uczniów nie stosuje ciągle jednej i tej samej strategii, ale posługuje się tymi narzędziami w zależności od typu zadania, sytuacji osobistej i innych zmiennych. Vann i Abraham (1990) konkludują także, że strategie uczenia się nie są uczniowi dostępne bezpośrednio, ale są przez niego nabywane, co sprawia, że istotne znaczenie ma zaprezentowanie uczniowi określonych strategii i zachęta do korzystania z nich. Bull i Ma (2001) zwracają z kolei uwagę, że ważne jest włączenie studentów w proces nauczania: poznanie przez nich ich własnych preferencji pozwala na lepsze poznanie samego siebie i świadome kształtowanie strategii uczenia się, np. poprzez wybór strategii dotychczas niestosowanej.

Oxford jest twórczynią najbardziej wielostronnego indeksu strategii uczenia się (por. Oxford 1990; Ellis 1994), posiadającego także solidne właściwości psychometryczne (por. Hsiao, Oxford 2002). Klasyfikuje ona strategie uczenia się języków na *bezpośrednie*, które biorą udział w świadomych procesach umysłowych, i *pośrednie*, które nie są stosowane świadomie, ale mają duże znaczenie w procesie nabywania języka. Wśród kategorii *bezpośrednich* Oxford (1990, 37, 137) wyróżnia:

1) strategie pamięciowe, ułatwiające skuteczne zapamiętywanie nauczanego materiału, np. poprzez grupowanie obiektów podobnych czy wizualizacje;
2) strategie poznawcze, takie jak streszczanie, rozumowanie dedukcyjne, które umożliwiają rozumienie i używanie języka i pomagają w podtrzymywaniu interakcji z innymi;
3) strategie kompensacyjne, takie jak zgadywanie lub używanie synonimów, które stosowane są w sytuacjach, kiedy uczeń doświadcza braku pewnego rodzaju wiedzy: dzięki nim komunikacja toczy się dalej pomimo tych braków w wiedzy.

Wśród strategii *pośrednich* Oxford (1990, 37, 137) wyróżnia:

1) strategie metapoznawcze, które pomagają uczniowi w kontrolowaniu stanu swojej wiedzy i zarządzaniu procesem uczenia się oraz w ocenianiu jego efektów;
2) strategie afektywne, które ułatwiają radzenie sobie z emocjami, postawami i procesami motywacyjnymi;
3) strategie społeczne, które używane są w sytuacjach nawiązywania kontaktu z osobami posługującymi się nauczanym językiem.

Wykorzystanie określonych strategii uczenia się nie następuje automatycznie, ale jest warunkowane różnymi czynnikami: poziomem znajomości języka, motywacją, stylem uczenia się. Strategie poznawcze i metapoznawcze wykorzystywane są częściej przez osoby o wyższym poziomie kompetencji językowej (O'Malley i in. 1985a, 1985b), natomiast strategii kompensacyjnych częściej używają osoby o niższym poziomie znajomości języka (Chen 2002, za: Rahimi i in. 2008). Istnieje także związek między preferowanym stylem uczenia się a stosowaniem określonych strategii uczenia się, np. ekstrawertyczny styl uczenia się koreluje z wyborem strategii społecznych, natomiast styl introwertyczny ze stosowaniem strategii metapoznawczych. Stosowaniu strategii uczenia się częściej towarzyszy wyższa motywacja do uczenia się języka (Oxford, Nyikos 1989; Tamada 1996, 1997). Można przywołać także badania potwierdzające, że strategie uczenia się stosowane są częściej przez kobiety niż mężczyzn (por. np. Wharton 2000). Badacze (por. Wharton 2000; Rahimini i in. 2008; Parks, Raymond 2005) zwracają też uwagę, że wybór strategii uczenia się jest w dużym stopniu warunkowany cechami osobowymi uczniów oraz kontekstem, w jakim odbywa się nauczanie. Jest to widoczne szczególnie w sytuacji, kiedy dana osoba uczy się kolejnego języka. W badaniach stwierdzono, że osoby dwujęzyczne dzięki wypracowanym strategiom uczenia się języka łatwiej uczą się kolejnego języka (Nation, McLaughlin 1986; Nayak i in. 1990; Thomas 1988).

Rozbieżność między preferowanymi przez ucznia strategiami uczenia się a stylem nauczania stosowanym przez nauczyciela może prowadzić do frustracji i braku osiągnięć (Oxford, Lavine 1992; Felder, Henriques 1995; Ehrman 1996), jednak nie należy za wszelką cenę dążyć do unifikacji tych dwóch rodzajów strategii. Kiedy uczeń doświadcza nieznanego sobie sposobu nauczania, może to stać się dla niego bodźcem do szukania nowych technik uczenia się, a w konsekwencji – rozwoju poznawczego i osobowego.

W prezentowanych badaniach przyjęto definicję strategii uczenia się zaproponowaną przez Oxford (1992/1993, 18), jednak poszerzono ją zgodnie z koncepcją procesu *uczenia się-nauczania* Okonia (1998). Zatem

poprzez strategie uczenia się-nauczania języka obcego rozumiane będą specyficzne działania, zachowania, kroki i techniki stosowane przez ucznia i nauczyciela, ułatwiające uczniowi nabywanie języka obcego.

W dalszej części rozdziału przedstawione zostaną strategie uczenia się i nauczania poszczególnych sprawności językowych stosowane w czasie lektoratu ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi.

6.2. Strategie uczenia się i nauczania słownictwa w języku obcym

Gramatyka tworzy szkielet języka, ale to słowa dają tej strukturze ciało i duszę (por. Harmer 1991). Nie należy podważać faktu, że to znajomość gramatyki pozwala na budowanie poprawnych zdań w danym języku, jednak to od zasobu słownictwa zależy, czy ten język stanie się narzędziem naszej komunikacji. Od umiejętności zastosowania odpowiednich słów zależy precyzja wypowiedzi, a co się z tym wiąże, także poziom jej zrozumienia przez odbiorcę. Ubogi zasób słów lub ich niepoprawne stosowanie staje się przyczyną nieporozumień, zniechęca do kontaktu lub go uniemożliwia. Umiejętne posługiwanie się słownictwem jest podstawowym sposobem nabywania kompetencji komunikacyjnej – umiejętności wykorzystania języka do budowania aktów komunikacyjnych. Kompetencja ta możliwa jest nawet w początkowym okresie uczenia się języka obcego, pod warunkiem jednak stworzenia studentowi przestrzeni do jej rozwijania, głównie poprzez nauczanie słów pozwalających na wyrażanie własnych myśli, sądów i opinii. Przykładem takiej kompetencji jest przedstawienie informacji o sobie przez B. na jednej z pierwszych w jego życiu lekcji języka angielskiego (NN 41)[2]: *I am deaf. I like a pizza. I go to home tomorrow. I have ticket*. W zdaniu tym, pomimo jego gramatycznej niedoskonałości, są jednak zawarte istotne dla nadawcy w danym dniu treści: jest osobą niesłyszącą, lubi pizzę, jutro jedzie do domu i ma już bilet. Nie jest to abstrakcyjne ćwiczenie „tworzenia zdań w języku obcym", ale działanie mające na celu wykorzystanie języka obcego do komunikacji międzyosobowej.

Amerykański badacz Paul (2008) identyfikuje w odniesieniu do uczniów niesłyszących dwie techniki nauczania słownictwa:

1) świadome (*deliberate),* kiedy uczeń czyta tekst i wykonuje zadanie, polegające na odszyfrowaniu znaczenia nowych słów;

[2] Wypowiedzi studentów przytaczane są w formie dosłownej, bez korekty językowej.

2) incydentalne (*incidental),* kiedy uczeń czyta i rozumie nowe słowa na podstawie kontekstu, w którym są umieszczone.

Na podstawie dokonanego przez siebie przeglądu badań Paul (2008) stwierdza, że uczenie się incydentalne jest skuteczniejszym sposobem nabywania słownictwa niż uczenie się świadome, jednak wymaga ono uprzedniej znajomości wielu słów i motywacji do częstego podejmowania czynności czytania, co powoduje, że ten typ uczenia się nowych słów jest często niedostępny studentom z wadą słuchu. Mając mały zasób słownictwa, nie podejmują się chętnie czynności czytania, a mało czytając, nie poszerzają swojego słownictwa. Należy w tym momencie wspomnieć także o tym, że poszerzanie słownictwa w tej grupie osób nie dokonuje się zazwyczaj poprzez konwersacje i słuchanie wypowiedzi językowych, zatem czytanie tekstów jest głównym źródłem wzbogacania słownika.

Student niesłyszący czy słabosłyszący zazwyczaj nie jest w stanie spontanicznie uczyć się nowych słów w czasie konwersacji czy też poprzez słuchanie, musi zostać z tymi słowami zapoznany, nauczony ich (por. Cornett, Daisey 2002). Niestety, praktyka nauczania i uczenia się nowych słów w języku obcym często sprowadza się do zapoznania ucznia z nowym słowem na zasadzie dokładnej translacji, tak aby uczeń zrozumiał to słowo w konkretnym tekście, umiał je zapisać, ew. wypowiedzieć (por. też Paul 1996). Brak analizy słowotwórczej, morfologicznej i semantycznej powoduje jednak, że słowo to nadal pozostaje nieznane, jeśli pojawi się w następnym tekście, ale w innym kontekście, o czym świadczą także poniższe przykłady:

Przykład 6.1[3]
S: small (cake) – I don't know: small ?
L: small – małe
S: aha, small bike – małe rower?
L: nie, small bike – to mały rower
S: mały człowiek – small man?
L: Nie. Mówimy niski człowiek – a short man (NN 33)

Przykład 6.2
S: He lived in a small flat... flat – I don't understand
L: flat – mieszkanie
S: The countrywide around was beautifial and flat – Krajobraz wokoło był piękny i mieszkanie
L: Nie, flat – płaski (NN 21)

[3] W przykładach litera L oznacza lektora, natomiast S – studenta.

Przedstawiony sposób pracy nauczyciela można nazwać instruowaniem dotyczącym nowych słów (*word instruction*), jednak nie jest to poznawanie nowych słów (*word knowledge*; Paul 2001). Pełne poznawanie nowych słów oznacza bowiem nie tylko przywołanie znaczenia słowa, które pojawia się w danym kontekście, ale dokonanie jego wieloaspektowej analizy, ponieważ dopiero wtedy słowo staje się znane na sposób operacyjny, pełny i może być przez ucznia rozumiane i używane w wielu kontekstach.

Nauczanie i uczenie się nowego słowa powinno obejmować zatem cztery fazy (por. Laurillard 2002):

1. Zapoznanie z danym słowem w jego warstwie morfologicznej, semantycznej, pragmatycznej i fonologicznej.
2. Integracja nowego słowa z już istniejącymi pojęciami i wiedzą posiadaną przez studenta.
3. Stworzenie okazji do wielokrotnego rozpoznawania danego słowa w czasie lekcji, tak aby dotrzeć do jego pełnego znaczenia.
3. Stwarzanie okazji do wielokrotnego używania tego słowa w różnych otwartych kontekstach.

W zakresie uczenia się i nauczania słownictwa w czasie analizowanego lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących zaobserwowano stosowanie następujących strategii: 1) indywidualizacja w zakresie doboru słów; 2) analiza emocjonalna słów; 3) analiza morfologiczna słów; 4) analiza semantyczna słów; 5) uczenie się z doświadczenia (*experiential learning*); 6) polisensoryczne zapamiętywanie. Zostaną one scharakteryzowane i zilustrowane przykładami na kolejnych stronach tego podrozdziału.

6.2.1. Indywidualizacja doboru słów

Istotnym elementem pracy surdopedagoga-anglisty jest dokonywanie umiejętnego wyboru słów, które uczeń czy student powinien opanować. Jak wspomniano wcześniej, ze względu na ograniczone możliwości ćwiczenia słownictwa poprzez słuchanie i mówienie studentom niesłyszącym i słabosłyszącym trudniej będzie opanować w pełnym wymiarze zakres słownictwa przewidziany dla danego kursu. Należy zatem dzielić słowa na *bardziej i mniej istotne*, starając się, aby te ważniejsze były dokładnie przedstawione i utrwalone, pozostałe zaś należy utrwalać w zależności od indywidualnych możliwości ucznia. Do ważnych, ale trudniejszych wyrazów należy wielokrotnie i w różnych kontekstach powracać. Istotne jest także, aby na wykładach i w czasie zajęć używać słów znanych stu-

dentom, o częstej frekwencji pojawiania się w języku (McEvoy i in. 1999), oraz świadomie pracować nad rozwojem słownictwa i kompetencji czytelniczej uczniów. Strategia indywidualizacji w zakresie doboru słów jest zarówno strategią uczenia się, jak i nauczania, ponieważ także student powinien dokonywać wyboru i koncentrować się na przyswajaniu słów podstawowych. Zbytnia koncentracja na tym, jak wiele słów pozostaje jeszcze nieznanych i poczucie, że bardzo trudno jest opanować wszystkie słowa z danego kursu, przyczynia się do obniżenia motywacji i zniechęcenia.

Istotne jest zauważanie i nagradzanie tych zachowań, w których uczestnik lektoratu podejmuje próby wykorzystania słów do autentycznej komunikacji, ponieważ wzmacnia to motywację do uczenia się i poczucie sprawczości. Tematami takich konwersacji – odbywanych w formie ustnej lub pisemnej – są najczęściej działania podejmowane przez studentów i ich codzienne doświadczenia (NN 220, 307, 310, 311, 312, 359, 358, 388, 431, 436, 448). Aby je wyrazić, studenci potrzebują jednak często wyrażeń wykraczających poza omawiany na danej lekcji zakres, jednak ich prośba o zapoznanie z tymi słowami stanowi dowód stosowania strategii indywidualizacji oraz autonomii w uczeniu się i powinna być zawsze dostrzeżona. Przykłady takich sytuacji zebrano poniżej (przykład 6.3).

Przykład 6.3[4]
I used to eat sweets a lot but now I like eating fruit and cereal (NN 388)
I never milk the cows because I do not have a cow J (NN 431)
I cannot receive phone calls because I am deaf. (NN 303)

Dobrą okazją, promującą takie zachowania, jest wykorzystywanie języka obcego w komunikacji dotyczącej spraw organizacyjnych związanych z lektoratem (NN 79, 94, 108, 110). Student jest wtedy zmotywowany do zrealizowania celu rozmowy. Przykładami takich komunikatów są następujące zdania, w których zawarta jest prośba o odwołanie lekcji, jej skrócenie czy też przełożenie testu.

Przykład 6.5[5]
I can't come on Thursday. (NN 79)
I want to finish at 6.50 – I want to go for a Holy Mass. (NN 94)
I am sorry I am late. I don't like write test today – I like test on Monday? (NN 108)

[4] Kiedyś jadłem dużo słodyczy, ale teraz lubię jeść owoce i płatki zbożowe. Nigdy nie doję krów, ponieważ nie mam krowy. Nie odbieram telefonów, ponieważ jestem niesłysząca.

[5] Nie mogę przyjść w czwartek. Chcę skończyć o 18.50 – chcę pójść na mszę. Przepraszam za spóźnienie. Nie chcę pisać testu dzisiaj – chcę test w poniedziałek?

Warto takie momenty autentycznej zindywidualizowanej komunikacji wydłużać poprzez umiejętne stawianie pytań i kontynuowanie rozmowy lub zapisu tej rozmowy, jak to jest widoczne w kolejnym przykładzie.

Przykład 6.5[6]
L: I don't have a dog.
S: Nor do I.
L: But why don't you have a dog? Marcin has got a dog.
S: It is difficult. I live in a flat.
L: Yes. And you have to get up early in the morning to go for a walk...
S: I don't like get up in the morning. (NN 64)

Dobór słów powinien być dyktowany także zainteresowaniami studenta i kierunkiem studiów; poznany język ma przecież służyć przede wszystkim do komunikowania się. Należy mieć na uwadze fakt, że studenci słyszący często uczestniczą w lektoratach profilowanych ze względu na studiowany przez nich przedmiot, natomiast studenci niesłyszący i słabosłyszący bardzo rzadko mają taką możliwość. Wprowadzenie do kursu słownictwa bliskiego zainteresowaniom osobistym i zawodowym studenta w istotny sposób podnosi jego motywację do uczenia się, jest także okazją do wzmocnienia poczucia własnej wartości, ponieważ pokazuje mu jego własne kompetencje; często słownictwo zawodowe zaczerpnięte jest z języka angielskiego. W prowadzonym przez autorkę lektoracie wykorzystano w tym celu wybrane ćwiczenia z podręczników *Inteligent Business* – dla studentów ekonomii, dodatkowe ćwiczenia z zakresu turystyki – dla osób często podróżujących, ćwiczenia z serii *English Law* – dla studentek prawa.

Wykorzystując strategię indywidualizacji, warto stosować się do teorii strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego, w której zaleca się, aby uwaga nauczyciela koncentrowała się nie tyle na aktualnych możliwościach ucznia, ile na jego potencjale, zadaniach, które jest w stanie wykonać przy jego pomocy. Przyjmuje się, że dopiero te zadania informują nas o rzeczywistych możliwościach ucznia, a jednocześnie pozwalają unikać stawiania zbyt wygórowanych wymagań, które mogą stanowić źródło niepowodzeń w uczeniu się.

[6] L: Nie mam psa. S: Ja też nie. L: Ale dlaczego nie masz psa? Marcin ma psa. S: To jest trudne. Mieszkam w bloku. L: Tak. I trzeba wcześnie rano wstawać, żeby wyjść z psem na spacer… S: Ja nie lubię wcześnie rano wstawać.

6.2.2. Emocjonalizacja[7] słów

Znaczenie nowych słów i wyrażeń istotnych dla studenta powinno zostać przez nauczyciela przekazane w sposób nie tylko dokładny, ale także zaangażowany emocjonalnie, ponieważ taka strategia emocjonalizacji słów pozwala na lepsze ich zrozumienie i zapamiętanie. Na znaczenie czynników emocjonalnych w nauczaniu języka obcego wskazuje Kaczmarek (2001, 20), widząc w tym jeden z istotnych czynników efektywnego nauczania jezyka obcego.

Tak jak w przypadku poznawania każdego fragmentu wiedzy, istotne jest tutaj „pierwsze spotkanie" ucznia z nowym słowem czy wyrażeniem: im plastyczniej zostanie oddane jego znaczenie i im głębszą wywoła reakcję emocjonalną, tym dłużej i precyzyjniej zostanie zapamiętane. Taką strategię postępowania pokazuje kolejny przykład.

Przykład 6.6
L: ...waste of time
S: – waste of time – nie rozumiem.
L: Pokazuje pojawiające się kilka linijek wcześniej wyrażenie save time: „waste time – it is opposite to save time" (pisząc je na kartce, rysuje strzałkę skierowaną grotem w dwie strony, co oznacza przeciwieństwo)
S: Marnować czas, tak?
L: Tak. Magda, do you often waste time? [8]
S: Ye... Yestarday I sleep for 14 hours.
L: You slept for 14 hours?!:) How is it possibile to sleep for 14 hours?!
S: It is possibile! (NN 35)

Zapamiętywanie staje się bardziej skuteczne, gdy nauka przebiega w dobrym klimacie i towarzyszą jej pozytywne emocje oraz żywe zainteresowanie zarówno ze strony studenta, jak i lektora. Osoby niesłyszące i słabosłyszące doznają zazwyczaj więcej przykrych przeżyć niż ich rówieśnicy: odrzucenie, frustracje związane z utrudnieniami w codziennym funkcjonowaniu w szkole czy na uczelni. Te czynniki, modyfikując stan emocjonalny osoby, mogą także obniżać sprawność uczenia się, zatem ważne jest, aby nauczyciel pomógł uczniowi wyjaśnić jego trudności i stworzył atmosferę poczucia bezpieczeństwa i życzliwości, co z kolei poprawi koncentrację uwagi i sprawność zapamiętywania. Ze względu na pracę w małych grupach zazwyczaj możliwy jest też bardziej bezpośredni

[7] Pojęcie stosuję za: *Wielki słownik ortograficzny* (2008), red. E. Polański, Warszawa: PWN.

[8] L: Magda, czy ty często marnujesz czas? S: Tak… Wczoraj spałam 14 godzin. L: Spałaś 14 godzin? Jak to możliwe, żeby spać 14 godzin?! S: To jest możliwe!

kontakt ze studentami, a w uczeniu się pozwala on na wzajemne bliskie poznanie. Pytania: *Ile lat ma twój mąż?, Czy twoja córka nosi okulary? Czy urodziłaś się w Lublinie?* są nie tyle przejawem wścibstwa, ile dowodem na poprawne używanie języka i umiejętność praktycznego wykorzystania go w komunikacji. W poniżej zaprezentowanym przykładzie studentka samorzutnie staje się osobą pytającą, a nie tylko pytaną, bez polecenia ze strony nauczyciela: zwyciężyła ciekawość, chęć dowiedzenia się, o której zasypia lektorka, skoro uważa, że północ to nie jest dobra pora na położenie się spać.

Przykład 6.7[9]
L: Magda, what time do you usually get up?
S: At 6.00.
L: What time do you usually go to bed?
S: At 12.
L: At 12 ?? It' quite late, you should go to bed earlier!
S: And you?
L: Hm... I go to bed at 1 a.m.... (NN 501)

Jak pokazuje powyższy przykład, tworzenie kontekstów do operowania słowami wymaga także emocjonalnego i osobistego zaangażowania lektora, który traktując zajęcia za studentami jako okazję do komunikacji międzyosobowej w nauczanym języku, angażuje także własne przeżycia i emocje w procesie nauczania. Przykładem takiej sytuacji jest także opisany poniżej dialog. Przyznanie się lektorki do złego samopoczucia nie tylko personalizuje jej relację ze studentem, ale jednocześnie jest okazją do interesującej wymiany zdań:

Przykład 6.8[10]
L: ...yes, I do not feel well today.
S: Why don't you go to the doctor?
L: I tried, but there are too many patients.
S: You should take some medicine!
L: I don't have any...
S: You should go to the chemist's!
L: I can't. I have an English class.
S: Why don't you finish English class and go home?! (NN 127)

---

[9] L: Magda, o której zazwyczaj wstajesz? S: O 6.00. L: A o której kładziesz się spać? S: O 24.00. L: O północy?? To późno, powinnaś chodzić spać wcześniej!. S: A Pani? L: Hm… Ja chodzę spać o 1.00…

[10] L: Tak, dzisiaj nie czuję się dobrze. S: Dlaczego nie pójdzie Pani do lekarza? L: Próbowałam, ale jest zbyt dużo pacjentów. S: Powinna Pani wziąć jakieś lekarstwa! L: Nie mam żadnych. S: Powinna Pani pójść do apteki. L: Nie mogę. Mam lekcję angielskiego. S: Dlaczego nie skończy Pani lekcji i nie pójdzie do domu?...

W tym kontekście warto dodać, że ważnym czynnikiem uczenia się jest dojrzałość emocjonalna (por. Gruszczyk-Kolczyńska 1997), która pozwala uczniowi pokonywać sytuacje trudne w trakcie nauki. Także lektor języka obcego jest odpowiedzialny za jej kształtowanie w studencie z wadą słuchu, tak aby umiał on w sytuacji trudnej (niepowodzenie w zrozumieniu znaczenia nowych pojęć, w zapamiętaniu obszernego materiału, porażka na teście) dojrzale radzić sobie z problemem, bez stosowania niedojrzałych strategii i mechanizmów obronnych.

6.2.3. Analiza leksykalna

Kod leksykalny języka to zbiór wyrazów i wyrażeń występujących w danym języku (Kaczmarek 2001, 13) i jest tym aspektem uczenia się języka, z którym uczniowie niesłyszący i słabosłyszący mają szczególne trudności, wyrażające się w problemach z dotarciem do pełnego znaczenia danego słowa (błędy: poszerzanie lub zawężanie jego znaczenia; por. Krakowiak 1995; Kołodziejczyk 2011). Jednocześnie uczenie się języka obcego jest zawsze uczeniem się o społecznej, historycznej, politycznej czy przyrodniczej rzeczywistości otaczającej ucznia. Z tego względu na zajęciach językowych poznaje on wiele słów i wyrażeń związanych z wydarzeniami historycznymi, zjawiskami przyrody i relacjami społecznymi, z których część jest mu nieznana w języku narodowym (przykłady takich wyrażeń zamieszczono w rozdziale piątym). W nauczaniu języka obcego ważne jest zatem uprzystępnienie studentowi dokładnego znaczenia danego słowa i kontekstu jego zastosowania zarówno w języku narodowym, jak i obcym, co jest opisane w poniższym przykładzie:

Przykład 6.9
Tekst: *He was a generous man .....*
S: *generous* – I don't understand
N: *generous* znaczy *hojny*
S: *hojny??*
N: hojny człowiek – lubi wydawać pieniądze na prezenty dla innych, pomagać innym. Inaczej – to człowiek szczodry. A człowiek który nie jest hojny to...?
S: ???
N: Skąpy. *Skąpy – mean*.
S: Tak jak w *What does it mean*?
N: Nie. Słowo *mean* ma dwa różne znaczenia: *mean - skąpy* i *mean – oznaczać*[11], znaczyć. Proszę, przetłumacz: *Co to znaczy?! To znaczy, że jestem skąpy! (What does it mean?! It means I am mean*). (NN 16)

W pracy z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi istotna jest świadomość, iż w komunikacji werbalnej posługujemy się nie tylko kodem językowym i parajęzykowym, ale również niejęzykowym. Kaczmarek (2001, 16) wskazuje na co najmniej 10 różnych subkodów, które mają znaczenie w komunikacji (mimiczny, gestowy, zapachowy, dotykowy, wzrokowy, aparycyjny, fizjologiczny, temporalny, kontekstowy i proksemiczny), argumentując, że trudności w zakresie komunikacji mogą wynikać z niedoceniania roli, jaką pełnią te subkody w komunikacji interpersonalnej. W pracy z osobami z wadą słuchu w zakresie tłumaczenia znaczenia leksemów lektor często – w naturalny sposób – korzysta z kodu mimicznego lub gestowego, przywołując gesty naturalne lub znaki języka migowego. Praktyka wskazuje, że nie tylko te dwa subkody są kluczem do efektywnego poznania nowych słów, warto w ten proces włączyć także elementy dotykowe (np. dotykanie określonych powierzchni: *pluchy – aksamitny, mossy – mechaty, rough – szorstki, soft – miękki*), zapachowe (przy prezentacji np. nazw owoców czy zapachów można skorzystać ze świeżych produktów lub perfum). Konieczne jest także zapoznanie z regułami stosowania innych kodów w społeczności używającej danego języka (np. w jakiej odległości od rozmówcy wypada stać, w jakim kontekście można używać danego słowa (np. *toilet*), a w jakim będzie ono nietaktowne itp. Lepszemu poznaniu słów i wyrażeń sprzyjają techniki wizualizacyjne (ilustracje, zdjęcia, krótkie filmy), a także prezentowanie słów i wyrażeń z wykorzystaniem elementów humorystycznych.

6.2.4. Analiza morfologiczna słów

Kod morfologiczny języka zawiera reguły dotyczące tworzenia z fonemów większych znaczących całości, natomiast morfem rozumiany jest jako cząstka zawierająca znaczenie leksykalne lub gramatyczne (Kaczmarek 2001, 13). Analiza morfologiczna słów ma szczególne znaczenie w nauczaniu języka angielskiego jako obcego, ponieważ z badań wynika, że ponad 40% nowych słów w tym języku powstaje poprzez dodanie przyrostka lub przedrostka (Algeo, Pyles 1982). Świadome analizowanie budowy morfologicznej wyrazów i używanie strategii biegłego posługiwania się cząstkami słowotwórczymi w istotny sposób zwiększa kompetencje studentów w zakresie posługiwania się słownictwem. Studenci z wadami

[11] Nauczyciel świadomie używa słowa *oznaczać*, zamiast *znaczyć* – samogłoski w nagłosie są dla uczniów wyraźniej słyszalne niż zbitka spółgłoskowa na początku wyrazu *znaczyć*.

słuchu są najczęściej, paradoksalnie, osobami z wysoką świadomością lingwistyczną, co wiąże się z ich doświadczeniami pracy logopedycznej nad poznawaniem słów i wyrażeń w języku narodowym. Ich doświadczenie życiowe wiąże się od zawsze z koniecznością świadomego poznawania każdego nowego słowa, sprawdzania jego znaczenia, dopytywania, eksperymentowania z poprawnością formy jego użycia w różnych kontekstach. Kolejną strategią uczenia się i nauczania języka obcego jest zatem wykorzystywanie analizy morfologicznej poznawanego słowa jako narzędzia służącego lepszemu jego poznaniu oraz poszerzeniu zasobu słownictwa o wyrazy pokrewne, antonimy, synonimy, homofony. Przykładem może być analiza budowy wyrażeń: *polite – impolite – politeness – impoliteness – politics – policy – political – political correctness – politician; king – kingdom; poor – pour; write –right* itd. Takie analizy pomagają także w lepszym poznawaniu języka polskiego, np. pytanie o to, jak oddać znaczenie słów *wchodzić, wychodzić, zachodzić, przychodzić, wejść, dojść,* jest ćwiczeniem precyzji posługiwania się zarówno językiem angielskim, jak i polskim.

Jak podaje Krakowiak (1995), jest to strategia skuteczna zwłaszcza w pracy z osobami stosującymi w komunikacji fonogesty, ponieważ to one często bawią się językiem, tworzą neologizmy i neosemantyzmy. Takie zabawy z językiem zaobserwowano także w czasie lektoratu, kiedy np. student zapytał, dlaczego *motyl* to *latające masło* (*butterfly*; Domagała-Zyśk 2001a), co ma wspólnego *śródmieście* z *trisomią* (*Down's Syndrome – downtown*) i czy *zimorodek* rzeczywiście poluje na królów *(king-fisher*, NN 395).

6.2.5. Polisensoryczne zapamiętywanie nowych słów

Skutecznie zapamiętywanie nowych jednostek leksykalnych dokonuje się poprzez połączenie ich, „zaczepienie" z jednostkami już umiejscowionymi w leksykonie mentalnym pamięci długotrwałej. W badaniach nad poznawczym funkcjonowaniem osób z uszkodzeniami słuchu odkryto różne mechanizmy modyfikujące przebieg procesów zapamiętywania (por. przegląd badań za: Domagała-Zyśk 2008, 2010f), potwierdzono także w badaniach pilotażowych występowanie u osób niesłyszących różnego typu stylów uczenia się (por. Domagała-Zyśk 2011d). Wnioski wynikające z tych badań dla proponowanych strategii zapamiętywania nowych słów sprowadzają się do konkluzji, że dominującą formą pracy pamięci krótkotrwałej i długotrwałej osób z wadami słuchu będzie zapamiętywanie wzrokowo-przestrzenne. W związku z trudnościami osób z wadami słuchu w zakresie posługiwania się sekwencyjnym wzorcem zapamiętywania nie będą sprawdzać się w nauczaniu listy

słów czy też wyrażeń do zapamiętania. Materiał nie powinien być uszeregowany linearnie, ale przygotowany w sposób pobudzający percepcję wzrokową, czemu posłużą ilustracje, rysunki, schematy, notatki wykonane w różnych kolorach, jak również graficzne rozmieszczenie materiału na stronie. Powinien on raczej tworzyć „mapę myśli" niż tradycyjną linearną notatkę.

Aby zapamiętywanie było skuteczne, należy przestrzegać kilku zasad (Thornbury 2002, 24):

1) zadbać o skupienie uwagi uczniów i motywowanie ich do podjęcia się zadania;
2) powtórzyć materiał jeszcze na etapie jego obróbki w pamięci krótkotrwałej;
3) rozłożyć zapamiętywanie w pewnym okresie;
4) zachować pewien czasowy rytm poznawania nowych wyrażeń i ich zapamiętywania;
5) używać słowa w wielu różnych sytuacjach (zgodnie z zasadą: *używaj albo trać*);
6) przetwarzać nabytą informację, a nie tylko biernie ją zachować;
7) tworzyć obrazy mentalne danych słów i pojęć, wykorzystywać mnemotechniki.

Zdaniem Thornbury'ego (2002, 24) kluczowe znaczenie w zapamiętywaniu ma osobista decyzja uczącego się, że chce podjąć się nauki oraz *poziom głębokości afektywnej* w odniesieniu do danego słowa – czy jest ono postrzegane przez ucznia jako emocjonalnie pozytywne, czy też niosące negatywne treści. Thornbury dodaje także, że naturalnym zjawiskiem w zakresie uczenia się nowych słów jest zapominanie. Wiąże się ono z interferencją nowo nauczonych słów oraz niedostatecznym przetworzeniem opracowywanych słów i wyrażeń. Kluczem zatem do skutecznego zapamiętywania nowych słów jest częste powtarzanie oraz wykorzystywanie nowych słów i wyrażeń w rozmaitych kontekstach.

Wspierając ucznia w procesie zapamiętywania nowych słów i wyrażeń należy także w miarę możliwości wykorzystywać nie tylko modalność wzrokową, ale i słuchową, ponieważ część osób z wadą słuchu nadal aktywnie używa tego zmysłu. Wzorzec wymowy danego słowa staje się jeszcze jednym źródłem informacji, pomagającym w zidentyfikowaniu słowa, odróżnieniu go od innych i lepszemu zapamiętaniu.

Scharakteryzowane strategie uczenia się i nauczania słownictwa w znaczący sposób aktywizują niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu. Stosujący te strategie studenci rezygnują z zazwyczaj stosowanej techniki uczenia się list słówek na pamięć, a nabierają nawyku

analizowania nowych słów i wyrażeń oraz szukania słów potrzebnych im do uczynienia konwersacji bardziej autentyczną. Atmosfera poczucia bezpieczeństwa i komfortu uczenia się w małej grupie oraz zindywidualizowane ćwiczenia utrwalające dodatkowo pozwalają na efektywne poznawanie słownictwa i aktywne jego wykorzystywanie.

6.3. Strategie uczenia się i nauczania gramatyki

W uczeniu i nauczaniu gramatyki języka obcego stosuje się współcześnie szereg różnorodnych metod – zarówno konwencjonalnych, jak i alternatywnych. Wiele z nich może być stosowanych także w nauczaniu osób z uszkodzeniami słuchu, jednakże podejścia dydaktyczne czy metody nauczania powinny być w różnych grupach uczniów takie same, aby uniknąć tworzenia „getta glottodydaktycznego" – metod i podejść „tylko dla głuchych" czy też „tylko dla niewidomych" (Krzeszowski 2001). Różne jednak powinny być strategie uczenia się i nauczania, rozumiane jako konkretne zachowania uczniów i nauczyciela, oraz sposób organizacji lekcji, który w najbardziej efektywny sposób wspiera ucznia czy studenta z wadą słuchu.

W rozdziale zostaną omówione następujące strategie uczenia się i nauczania gramatyki: strukturalizacja języka, personalizacja ćwiczeń gramatycznych, uczenie się z doświadczenia (*experiential learning*).

6.3.1. Strukturalizacja języka

Podstawową skuteczną strategią nauczania gramatyki jest strukturalizacja języka, rozumiana jako przedstawianie wypowiedzi w języku obcym w postaci pewnych schematów, ukazujących strukturę zdań oznajmujących, pytających i przeczących w określonym czasie i formie. Przykłady takich ćwiczeń spotkać można zwłaszcza w podręcznikach wykorzystujących metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Opanowanie przez ucznia takich „wzorów wypowiedzi" pozwala mu na tworzenie dużej liczby podobnych zdań, a przez to aktywne i poprawne używanie języka. Strategia ta stosowana była bardzo często i skutecznie w czasie zajęć (NN 48, 53, 66, 68, 97, 99, 132, 134, 147, 150, 152, 153, 158, 162, 200, 201, 203, 246, 305, 314, 315, 321, 360, 401, 435, 459, 460, 461, 464, 469, 493, 495, 499, 500). Poniżej zamieszczono jeden z przykładów takiego schematu.

Przykład 6.10
Schemat zdań pytających w czasie *present simple* (NN 48)[12]

Wyraz pytający	Operator	Podmiot	Orzeczenie
What time	do	we	start?
How much	do	you	earn?
Where	does	she	work?
How	does	he	feel?

Pozycyjność języka angielskiego ułatwia ukazanie pewnych prawidłowości budowania zdań i daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa w jego używaniu. Stosowanie schematów można rozszerzyć na wiele zagadnień gramatycznych, także tych bardziej skomplikowanych, jak strona bierna, zależność czasów, budowa okresów warunkowych, funkcje przysłówków i przymiotników, wyrażenie *there is/are*, wyrażenia *some/any* czy też zdań podrzędnych i współrzędnych.

6.3.2. Personalizacja ćwiczeń gramatycznych

Skuteczność nauki gramatyki, podobnie jak i słownictwa podnosi personalizacja zastosowanych przykładów. Niesłyszący i słabosłyszący uczestnicy lektoratu – podobnie jak ich słyszący rówieśnicy – najbardziej zainteresowani są światem im najbliższym, a motywacja do uczenia się języka obcego podnosi się, gdy można w nim naprawdę wyrazić własne opinie i przekonania. Nauka gramatyki nie może zatem ograniczać się tylko do ćwiczeń na gotowych przykładach, opisujących zdarzenia z życia anonimowych, nieznanych osób. Włączanie elementów osobistych, wykorzystywanie imion i sytuacji bliskich uczestnikom lektoratu oraz własnych doświadczeń lektora poprawia koncentrację ucznia na zadaniu, ułatwia zrozumienie i zapamiętanie nauczanych treści (NN 159, 170, 208, 231, 386), co ilustruje także przykład 6.11.

Przykład 6.11[13]
If I had money, I wouldn't live in Lublin.
If I were a monk I would live on a deserted island. (NN 153)

Personalizacja dotyczy także, podobnie jak w przypadku nauczania słownictwa, wykorzystywania na lekcjach przykładów z życia studenta

[12] Podobne schematy stosowane są także i uznawane za skuteczne we współczesnych podręcznikach o charakterze innowacyjnym, np. *English File*.

[13] Gdybym miał pieniądze, nie mieszkałbym w Lublinie. Gdybym był zakonnikiem, mieszkałbym na bezludnej wyspie.

i lektora. Ćwicząc czas *present perfect continuous* odwołano się zatem do sytuacji zakupów, które i lektorka, i studentka robią w tym samym sklepie. Poniższy dialog (zapisany na kartce) jest przykładem wykorzystania języka obcego do autentycznej konwersacji, której celem było podzielenie się codziennym doświadczeniem.

Przykład 6.12[14]
L: I have been wearing this coat for three years. I bought it in Plaza. It cost 400 zl. And what about your coat?
S: I have been wearing my coat for 4 weeks. I bougt it in Plaza too. It cost 250 zl. (NN 147)

Osobista relacja lektora i studentów pozwala także na bieżące śledzenie różnych wydarzeń osobistych i włączanie ich w strukturę lekcji. Konieczna jest oczywiście dyskrecja i wzajemne przyzwolenie na używanie informacji osobistych jako materiału do uczenia się gramatyki. Ćwiczenie czasu *present pefect* poprzez przekazywanie informacji o terminie ostatniej randki jest jednak znacznie bardziej motywujące niż opowiadanie o spotkaniach nieznanych osób.

Przykład 6.13[15]
L: When did you last see your boyfriend?
S: On Friday.
L: So you haven't seen him since Friday?
S: No, I haven't seen him since Friday. I haven't seen him for 4 days.... (NN 150)

Powstające w ten sposób dialogi mogą być na bieżąco zapisywane przez nauczyciela, zatem po lekcji uczeń otrzymuje zestaw zdań dotyczących jego osobistej sytuacji. Może je następnie przepisać, utrwalać i modyfikować, opisując podobne wydarzenia i kontynuując w ten sposób naukę.

Szczególnie interesujące jest ćwiczenie budowania zdań w czasie teraźniejszym ciągłym (*present continuous*), w którym opisywane są zdarzenia odbywające się w chwili obecnej, oraz w czasie *present simple*, opisującym wydarzenie i czynności odbywające się regularnie, stale, zazwyczaj. Zastosowanie w ćwiczeniach imion uczestników lektoratu daje im okazję do opowiedzenia o swoich codziennych doświadczeniach (Kelly, Albertini Shannon 2001).

[14] L: Noszę ten płaszcz od trzech lat. Kupiłam go w Plazie. Kosztował 400 zł. S: Noszę mój płaszcz od 4 tygodni. Także kupiłam go w Plazie. Kosztował 250 zł.

[15] L: Kiedy ostatnio widziałaś swojego chłopaka? S: W piątek. L: Więc nie widziałaś go od piątku? S: Tak, nie widziałam go od piątku. Nie widziałam go od 4 dni…

Przykład 6.14[16]
I am not standing now. It is not raining now. My teacher isn't wearing a yellow blouse today. (NN 35)
I usually get up at 9.00. I never have coffee for breakfast. I often bake a cake for my brother. (NN 36)

Nie zawsze lekcje dają możliwość takich ćwiczeń, jednak warto systematycznie motywować uczestników zajęć, aby na każdej lekcji budowali kilka zdań o sobie, np. poprzez dokańczanie rozpoczętych zdań.

Przykład 6.15[17]
In one year time... – I won't smoke; I won't work in a bar, I won't have three children.
After my English class ……. – I am going to go shopping to Plaza
At the weekend……. – I am going to my boyfriend's home. (NN 120)

Dobre efekty dają także ćwiczenia, w których student ma za zadanie wykrycie niespójności między ilustracją a jej opisem. Bodźce wizualne w postaci ilustracji przejrzyście pokazują instrukcję, a dostrzeżenie błędu (np. *No, Ann is NOT building a castle, she is sunbathing*, NN 53, 55) daje poczucie bycia ekspertem, wzmacnia poczcie własnej wartości (*ja wiem lepiej*) i tworzy atmosferę motywującą do pracy.

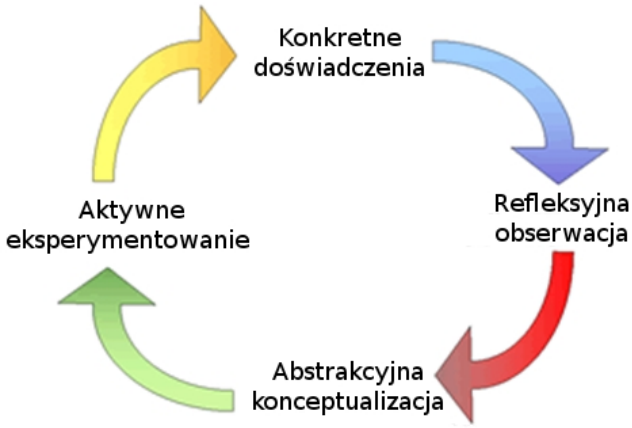
6.3.3. Uczenie się z doświadczenia (*experiential learning*)

Koncepcję *expereintial learning* opracował Kolb (1984), podkreślając w niej znaczenie doświadczenia w budowaniu zasobu wiedzy ucznia. Koncepcja jest praktyczną realizacją słynnego powiedzenia Konfucjusza: *Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, działam i rozumiem*. Według Kolba punktem wyjścia uczenia się jest przeżycie określonego doświadczenia, następnie przeprowadzenie nad nim refleksji i nadanie znaczenia. Aktywne wykorzystywanie nabytej w ten sposób wiedzy (pojęć, umiejętności) stanowi z kolei podstawę do przeżywania kolejnych znaczących doświadczeń, dlatego tak rozumiany proces uczenia się jest powtarzającym się cyklem (por. schemat 6.2). Model uczenia się Kolba jest wykorzystywany

[16] Teraz nie stoję. Teraz nie pada deszcz. Moja nauczycielka dzisiaj nie ma żółtej bluzki. Zazwyczaj wstaję o 9.00. Nigdy nie piję kawy na śniadanie. Często piekę ciasto dla mojego brata.

[17] Za rok… Nie będę palić papierosów. Nie będę pracować w barze. Nie będę miała trójki dzieci. Po lekcji angielskiego…. Pójdę na zakupy do Plazy. W czasie weekendu….. Zamierzam pojechać do domu mojego chłopaka.

w wielu dziedzinach edukacji i może znaleźć zastosowanie także w uczeniu się i nauczaniu języka obcego (Knutson 2003; Kujalová 2005).



Schemat 6.2. Model uczenia się D. Kolba (1984).

W rozdziale piątym wspomniano o częstej niechęci niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu do wczuwania się w role innych osób. Strategią kompensującą tę trudność powinna być koncentracja na doświadczeniach językowych dostępnych studentom, przede wszystkim ich własnych przeżyć i spostrzeżeń, a także doświadczeń osób im znanych – członków rodziny, przyjaciół i kolegów (NN 46, 49, 57, 59, 63, 64, 65, 85, 344, 456) – i wykorzystywaniu ich jako materiału do uczenia się języka. Warto, by nauczyciel zapamiętał, kto wchodzi w skład najbliższej rodziny studenta, w delikatny sposób starał się także poznać relacje rodzinne, aby móc to wykorzystać w posługiwaniu się językiem obcym. Ponieważ codzienne życie rodzinne jest doświadczeniem powszechnie dostępnym studentom, zazwyczaj chętnie je opisują, wykazują także aktywność językową, chcąc poznać rodziny innych uczestników lektoratu oraz lektora. Imiona przyjaciół i członków rodziny dobrze jest też wykorzystywać w przygotowywaniu ćwiczeń utrwalających, ponieważ wywołuje to pozytywne skojarzenia, których nie dają zdania wykorzystujące jedynie zaimki osobowe lub przypadkowe imiona. Studenci sami dążą do tego, wykorzystując poznane wyrażenia do opisu realnych doświadczeń, na co wskazują kolejne przykłady.

Przykład 6.16[18]
When my aunt was a kid she survived a fire. (NN 92)
My brother Darek runs a shop. (NN 93)
My sister can't drive a car but I can drive a car. (NN 212)
My father looks old. He is very kind for neighbors. My mother is generous. (NN 213)
My brother's jeans are too long for me. (NN 339)

Takie pojedyncze zapisy doświadczeń mogą stać się punktem wyjścia budowania sprawności językowych. Konkretne doświadczenie (*ciocia przeżyła w dzieciństwie pożar, brat ma sklep, siostra nie umie prowadzić samochodu, tato jest uprzejmy dla sąsiadów, jeansy brata są na mnie zbyt duże*) zostaje przeanalizowane językowo i opisane na lektoracie. Następnie nauczyciel wspiera ucznia, zapoznaje ze strukturami gramatycznymi potrzebnymi do zbudowania poprawnej wypowiedzi, poprawia błędy językowe, uzupełnia tekst. W kolejnym etapie student aktywnie używa poznane struktury. Opowiada swoje doświadczenie innym studentom, publikuje je na facebooku, wysyła znajomym z zagranicy. Stanowi to doskonały punkt wyjścia nawiązania rozmowy i poszerzenia zakresu sprawności językowej. Zagadnienia gramatyczne poznawane są nie według suchego klucza podręcznikowego, ale w miarę pojawiania się określonej potrzeby ich użycia, wynikającej z doświadczeń studentów.

Schemat 6.3. Model uczenia się D. Kolba w nauczaniu języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących (oprac. własne)

[18] Kiedy moja ciocia był dzieckiem, przeżyła pożar. Mój brat Darek prowadzi sklep. Moja siostra nie umie prowadzić samochodu, ale ja umiem. Mój ojciec wygląda staro. Jest uprzejmy dla sąsiadów. Moja matka jest hojna.

Przykład 6.17
Zapis refleksyjnej obserwacji – tekst przygotowany przez studenta[19]

I had car exam. OK.! I have right. My sister not have car exam, my mother have not car exam. I don't have car. My father have car. Car is super!

Przykład 6.18
Zapis po konceptualizacji uzupełnieniu i sprawdzeniu[20]

Yesterday I had my driving test. It was difficult, but I passed it! I am very happy. In my family only me and my father have a driving license: my mother and my sister haven't passed the exam yet. I like driving a car – it is fantastic!. However, I don't' have a car – only my father has. If I earn a lot of money, I will buy a Volvo. (NN 490)

W kontekście uczenia się z doświadczenia warto podkreślić szczególne znaczenie zapewniania studentom możliwości kontaktów z obcokrajowcami i używania języka obcego jako naturalnego środka porozumiewania się zarówno w czasie spotkań bezpośrednich, jak i korespondencji pocztą elektroniczną. W czasie takich rozmów studenci spontanicznie dzielą się informacjami o sobie, swoim mieście, studiach itp. (czyli doświadczają używania języka obcego). Jest to znakomity czynnik, motywujący do poznawania języka i nadający praktyczny sens wysiłkowi uczenia się. Jeden z takich listów do znajomych z zagranicy zawarto w poniższym przykładzie.

Przykład 6.19
My name is MK, M.A. and I'm 24. I'm graduate of Computers Science Department at John Paul II Catholic University of Lublin. I had a lesson of English with teachers Mrs. EDZ and Mr. PK. I learned at a level intermediate. I was wit Mrs. Ewa at International Conference in Linz, 11-13 July 2012. It was there that I met with teachers Mrs. ZF and Mrs. JS. I said little about me, because I was ashamed :).

I live in Lublin with my parents and my older brother. He is Mariusz, he studied pedagogic at John Paul II Catholic University of Lublin. He often travelled to Alaska. I also travelled the world, I was in Egypt two years ago and I was in Tunisia three ago. I would like to go there again, but I'm afraid, because there are protest and riots.

I'm interested in Computers and the Internet, computer games. I'm also interested in designed and programming websites. I listen to house music. In my free time, I playing

[19] Miałem egzamin samochodowy. Ok.! Mam prawo. Moja siostra nie ma egzaminu samochodowego, moja mama nie ma egzaminu samochodowego. Ja nie mam samochodu. Mój ojciec ma samochód. Samochód jest super!

[20] Wczoraj miałem egzamin na prawo jazdy. Był trudny, ale go zdałem!. Jestem szczęśliwy. W mojej rodzinie tylko ja i mój ojciec mamy prawo jazdy: moja matka i moja siostra jeszcze nie zdały egzaminu. Lubię prowadzić samochód – to jest fantastyczne! Niestety, nie mam samochodu – tylko mój ojciec ma samochód. Jeśli zarobię dużo pieniędzy, kupię Volvo.

darts and I surfing the internet. I like to learn new computer. I like reading reviews and testing equipment, news, drivers, rankings, opinions. I like watching TV series: American Chopper: Senior vs. Junior and Myth Busters. (W 71)

Treść listu jest bezpośrednio związana z doświadczeniami studenta: studia, uczenie się języka obcego, wyjazdy zagraniczne, zainteresowania w czasie wolnym. To wszystko stało się materiałem, który został wykorzystany w komunikacji w języku obcym, tworząc akt komunikacji. Zgodnie z zasadą cyklu uczenia się Kolba to doświadczenie powinno zostać poddane refleksji i poprawnie nazwane, tak aby mogło stanowić wstęp do kolejnych wypowiedzi.

Można zatem przyjąć, że jednym z podstawowych czynników warunkujących powodzenie w uczeniu się języka obcego jest posiadanie szerokiego zasobu doświadczeń, o których można mówić i pisać. Bez tego „materiału do uczenia się" nauka gramatyki staje się sztuczna i nieprzydatna.

6.4. Strategie nauczania i uczenia się czytania ze zrozumieniem

Czytanie tekstów w języku obcym w uczeniu się i nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących jest podstawowym źródłem poznawania słownictwa oraz utrwalania poznanych uprzednio struktur językowych. Z drugiej strony czynność czytania ze zrozumieniem jest postrzegana przez osoby z wadą słuchu jako wyjątkowo trudna, co wiąże się z charakterem ich zaburzeń – zaburzeniami języka (Cornett, Daisey 2002; Krakowiak 1995; Cieszyńska 2000). Większość osób z wadami słuchu nie ma trudności w czytaniu ze zrozumieniem w języku ojczystym tekstów adekwatnych do ich poziomu wiekowego, jednak istnieje szereg badań wskazujących, iż niektóre osoby z wadami słuchu czytają ze zrozumieniem na poziomie znacznie niższym niż ich słyszący rówieśnicy (por. rozdział pierwszy).

Umiejętność rozumienia czytanego tekstu wiąże się bezpośrednio z zakresem znanego uczniowi słownictwa (por. także rozdział piąty). Zdaniem Paula (2008) istnieją trzy główne modele związku między nabywaniem słownictwa a rozumieniem czytanych tekstów. W modelu instrumentalnym (*instrumentalist model*) zakłada się, że rozumienie czytanego tekstu jest bezpośrednią pochodną zasobu słownictwa posiadanego przez ucznia. W modelu zdolnościowym (*aptitude model*) przyjmuje się, że źródłem dużej sprawności w zakresie rozumienia czytanego tekstu są przede wszystkim wrodzone zdolności ucznia, które warunkują posiadanie przez

niego dużego zasobu słów i kompetencji w zakresie czytania. Trzecim modelem jest model znajomości słowa (*word knowledge model*), zakładający, że posiadana przez nas wiedza ma charakter ustrukturalizowany, nie jest jedynie świadomością pewnych oderwanych od siebie faktów (słów), natomiast rozumienie nowych informacji zależne jest od sprawności powiązania tych informacji z wcześniej zdobytymi.

Wada słuchu nie wiąże się bezpośrednio z zaburzeniami poznawczymi, a ogólny poziom inteligencji i zasób wiedzy osób niesłyszących i słabosłyszących jest zróżnicowany, podobnie jak w populacji osób słyszących. Może on być zarówno bardzo wysoki, jak i niższy niż przeciętnie zwłaszcza wtedy, kiedy wadzie słuchu towarzyszą inne zaburzenia (por. rozdział pierwszy). W każdym jednak przypadku wada słuchu oznacza doświadczanie barier w nabywaniu wiedzy o świecie, pokonywane przez osoby niesłyszące i słabosłyszące z różną skutecznością. Dla procesu uczenia się i nauczania języka obcego ma szczególne znaczenie, ponieważ oznacza, że trudności w rozumieniu tekstów mogą być dwojakiego rodzaju: 1) trudności wynikające z braków w wiedzy ogólnej; 2) trudności wynikające z braków w zakresie znajomości słownictwa i gramatyki języka obcego.

W zależności od źródła trudności konieczne jest zastosowanie określonych strategii uczenia się i nauczania rozumienia czytanego tekstu. W procesie tym warto stosować w pracy z niesłyszącymi i słabosłyszącymi powszechnie używane metody, jednak należy je uzupełnić o strategie typowe dla surdoglottodydaktyki. Poniżej zostaną przedstawione następujące strategie: strategia słów kluczowych, uprzednia aktywacja wiedzy ogólnej, strategia „kąpieli czytelniczej", strategia czytania tekstów o życiu osób niesłyszących i słabosłyszących.

6.4.1. Strategia słów kluczowych

W nauczaniu języków obcych nie jest wskazane tłumaczenie całych tekstów na język narodowy, a raczej takie przygotowanie do czytania tekstu, aby uczeń zrozumiał go, czytając w języku obcym (Komorowska 1999, 89). Ta wskazówka jest kluczowa w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących. W procesie uczenia się i nauczania należy przede wszystkim dążyć do właściwego przygotowania studenta do odbioru tekstu, natomiast sprawdzenie jego rozumienia powinno się dokonywać nie poprzez tłumaczenie tekstu, ale wykonanie ćwiczeń sprawdzających jego zrozumienie w nauczanym języku. Ćwiczenia powinny mieć charakter nie tylko zamknięty, ale i otwarty, aby uniknąć udzielania przypadko-

wych prawidłowych odpowiedzi. Poniżej znajduje się opis dobrego przykładu takiego cyklu postępowania.

Przykład 6.20 (NN 34)
Przykładem ćwiczenia służącego pełnemu poznaniu danego słowa (*word knowledge*) przez osobę niesłyszącą lub słabosłyszacą jest lekcja z 9. unitu podręcznika *Enterprise 1,* w której wprowadzane są następujące nowe słowa: *lotnisko, kuter rybacki, osioł, pole, pensjonat, sklep z pamiątkami*. W celu poznania powyższych słów zaproponowano 4 ćwiczenia: w pierwszym z nich student dopasowuje słowa do sugestywnych ilustracji, następnie czyta tekst, w którym słowa te pojawiają się w zdaniach, potem uzupełnia zdania poznanymi wyrazami, a następnie tworzy z nimi własne zdania. Po przeczytaniu tekstu student odpowiada na pytania do tekstu.

Realizując opisany tok lekcji, nauczyciel w konsekwentny sposób przygotowuje ucznia do samodzielnego zrozumienia pojawiającego się po serii tych zadań tekstu. Wcześniejsze rozumienie słownictwa pozwala na pracę na tekście bez konieczności odwoływania się do jego tłumaczenia na język polski czy Polski Język Migowy. Opracowanie przed przeczytaniem tekstu kluczowych dla niego słów poprzez ćwiczenia językowe pozwala na pełne zrozumienie treści tekstu.

6.4.2. Uprzednia aktywacja wiedzy ogólnej

Aby uniknąć trudności w zakresie rozumienia tekstu, konieczne staje się uaktywnienie lub uzupełnienie ogólnej wiedzy ucznia/studenta przed rozpoczęciem pracy z tekstem. Strategią metapoznawczą stosowaną w tym procesie może być rozmowa w języku narodowym na temat poruszany w tekście lub przekazanie materiałów w języku narodowym dotyczących danego wydarzenia przed rozpoczęciem pracy z tekstem. Pomocne jest także uzupełnienie krótkiego quizu dotyczącego danego zagadnienia, w którym są zdania typu *prawda/fałsz* zamieszczane przed tekstem (np. *Enterprise Beginner*, unit 6, 40): 1. *Dolphins are mammals;* 2. *Dolphins live in water;* 3. *Penguins haven't got wings*[21]. Dzięki nim można sprawdzić wiedzę ogólną studenta i w razie potrzeby ją uzupełnić. Należy jednak pamiętać, że dla części studentów zadania tego typu są wysoce niekomfortowe. Mają oni świadomość braków we własnej wiedzy i boją się ich uwidocznienia, zatem nie chcą podejmować się „zgadywania" odpowiedzi i przeżywania frustracji i niepokoju. Należy wtedy uszanować ten wybór i zaproponować rozwiązanie quizu po przeczytaniu tekstu.

[21] 1. Delfiny są ssakami; 2. Delfiny żyją w wodzie; 3. Pingwiny nie mają skrzydeł.

W procesie aktywacji wiedzy studentów warto stosować strategie złożone, zachęcać do aktywności i odpowiedzialności za własną edukację (samodzielne wyszukanie informacji w internecie, korzystanie z encyklopedii czy Wikipedii). Nie są w tym zakresie skuteczne strategie bierne, np. *jeśli nie wiesz, zapytaj mnie,* lektor nie może być jedynym źródłem wiedzy, wiedza aktywnie zdobyta utrwala się także w skuteczniejszy sposób. Student powinien także posiadać wyraźną świadomość związku między posiadaniem wiedzy a wysiłkiem włożonym w jej zdobycie i zastosowaniem w tym celu odpowiedniej strategii. Badania Davey (1987) mówią bowiem, że studenci niesłyszący, nawet stosując określoną strategię, nie są świadomi jej wpływu na osiągnięcie celu, a samoświadomość stosowanych technik rozumienia tekstu odróżnia grupę niesłyszących uczniów dobrze czytających od tych, którzy mają trudności w czytaniu (Gibbs 1989).

6.4.3. Strategia „kąpieli czytelniczej"

Strategia ta polega na częstym i intensywnym czytaniu tekstów nie tylko podręcznikowych, ale pochodzących z różnych źródeł. Taka praktyka służy udoskonaleniu czytania ze zrozumieniem, ale także utrwalaniu słownictwa, ponieważ słowa tam się pojawiające mogą wykraczać poza zakres proponowany w podręczniku wiodącym, mogą także pojawiać się w nowych kontekstach, nie są poprzedzone przygotowaniem językowym. Teksty takie nie muszą być analizowane dogłębnie, chodzi raczej o zrozumienie ogólnego ich sensu (*skimming*). Jest to sytuacja podobna da słuchania przez osobę słyszącą np. programu radiowego lub cudzej rozmowy, kiedy to nie ma możliwości powrotu do zasłyszanych treści, a jednak możliwe jest ogólne zrozumienie tematu i głównych wątków rozmowy.

Częstym problemem przy stosowaniu tej strategii jest brak motywacji studentów do czytania tekstów innych niż obowiązkowe. Może się to wiązać z brakiem doświadczeń czytelniczych, ponieważ dzieciom niesłyszącym dorośli rzadko czytają, zatem nie traktują one książki i czytania jako ważnych i codziennych elementów. Także w późniejszej edukacji często czytają wyłącznie teksty szkolne, nie czytają dla przyjemności czy też dla pogłębienia wiedzy, wręcz przeciwnie, tekst zazwyczaj jest dla nich przeszkodą i źródłem przykrych przeżyć (por. także Qualls-Mitchel 2002). Poza tym czynność czytania kojarzą głównie z zajęciami o charakterze terapeutycznym, które nie dla wszystkich są doświadczeniem pozytywnym.

Ważne jest zatem ciągłe podtrzymywanie wysokiej motywacji studentów do czytania tekstów, co może dokonywać się poprzez szereg strategii

dydaktycznych, takich jak: wspólne ze studentami wyobrażanie sobie scenerii, w jakiej toczy się narracja, także dzięki włączaniu w opis wyobrażenia wrażeń zapachowych, smakowych czy dotykowych, rysowanie „mapy opowiadania", na której zaznaczone zostaną najistotniejsze jego elementy, takie jak: rozpoczęcie, tło, osoby, problem, sposób rozwiązania problemu i zakończenie, tworzenie różnych prawdopodobnych wersji zakończenia historii i przewidywanie kolejnych wydarzeń (por. Wurst, Jones, Luckner 2005). Sprawdzają się także tradycyjne techniki, takie jak: streszczanie tekstów, szukanie podobieństw i różnic między poszczególnymi elementami opowiadania, podkreślanie w tekście istotnych fragmentów.

Przede wszystkim jednak istotne jest odpowiednie dobieranie tekstów do zainteresowań i możliwości językowych studentów. Teksty nie mogą być ani zbyt łatwe, ani też zbyt trudne, ponieważ i jedne, i drugie obniżają motywację do czytania. Właściwie dobrany tekst może natomiast stać się dla studenta prawdziwym źródłem wiedzy i zadowolenia z czasu poświęconego czytaniu (por. też doświadczenia Cieszyńskiej, 2000, 2010)

6.4.4. Czytanie tekstów o życiu osób niesłyszących i słabosłyszących

Szukając tekstów podnoszących motywację do czytania, warto sięgnąć po takie, które opisują doświadczenia życiowe osób niesłyszących i słabosłyszących. W podręcznikach rzadko można takie teksty znaleźć, choć zdarzają się wyjątki, np. historię szukania pracy przez niesłyszącego nastolatka opisano w podręczniku *English File*. Bogatym źródłem takich tekstów jest jednak internet. W jego zasobach można znaleźć wiele historii życia osób niesłyszących i słabosłyszących w postaci blogów (np. http://katelocke.wordpress.com/2009/07/18/the-things-i-miss/, DP 10.01.2013) czy artykułów w prasie (np. http://www.redeafined.com/2012/10/5-things-i--like-about-being-deaf.html, DP 10.01.2013). Interesujące materiały zawiera strona internetowa Dame Evelyn Gleenie (http://www.evelyn.co.uk/evelyn-glennie.html, DP 10.01.2013), słynnej perkusistki, która ogłuchła w wieku 12 lat, a mimo to odnalazła swoje miejsce w świecie muzyki.

Obecnie tworzone są także specjalne interaktywne strony internetowe służące uczeniu się języka angielskiego jako obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące. Najszerzej rozpowszechnione z nich to austriackie serwisy SignOn (http://www.acm5.com/signon3/Netscape/index.html, DP 10.01.2012) i SignOnOne (http://acm5.com/signononе; DP 10.010.2013), zawierające teksty, których bohaterami są osoby niesłyszące, a także teksty o wydarzeniach dotyczących osób niesłyszących, np. olimpiady dla osób z wadą słuchu (Deaflympics). Wykorzystywanie takich tekstów podno-

si motywację do czytania, ale także poczucie własnej wartości i potrzebę osiągnięć, pokazując wzorce osobowe godne naśladowania.

6.5. Nauczanie i uczenie się pisania

Sprawność pisania u osób o niezakłóconym rozwoju kształtuje się na bazie poznania języka w formie mówionej i ta prawidłowość dotyczy także procesu uczenia się języka obcego. Uszkodzenie słuchu jednak w istotny sposób zaburza przyswajanie i produkcję mowy (zarówno w języku narodowym, jak i obcym), co powoduje, że osoby z wadą słuchu mają trudności w zakresie opanowania poprawnej pisowni i tworzenia tekstów. Jednocześnie pisanie w języku obcym jest dla studentów niesłyszących podstawowym środkiem ekspresji językowej, pozwalającym na tworzenie w pełni zrozumiałych dla odbiorcy wypowiedzi. Dodatkowym ważnym czynnikiem jest fakt, że komunikacja z innymi osobami poprzez pismo nie musi uwidaczniać ich niepełnosprawności, zwłaszcza jeśli nie towarzyszy temu kontakt bezpośredni. Jak pokazują badania, w pisemnej komunikacji elektronicznej osoby niesłyszące często nie ujawniają swojej niepełnosprawności i traktują ten sposób komunikacji jako umożliwiający im najbardziej swobodne porozumiewanie się z innymi.

Aby poprawnie pisać w języku obcym, należy przestrzegać zasad gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych, a także umieć tworzyć wypowiedzi – spójne teksty na różne tematy i w różnej konwencji językowej. W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną skuteczne strategie nauczania i uczenia się pisania w języku obcym: strategie pisania ustrukturyzowanego, strategia indywidualizacji tematów zadań pisemnych, strategia POWER i Karta Samooceny Pisania oraz strategia wzmocnienia wizualnego (*Visual Input Enhancement)*.

6.5.1. Pisanie ustrukturyzowane (*structured writing*)

Pierwszym krokiem do nabycia umiejętności pisania w języku obcym jest podejmowanie prób pisania ustrukturyzowanego. Są to zazwyczaj niedługie teksty, powstałe poprzez realizację szczegółowej instrukcji ich napisania. Zazwyczaj student na wstępie czyta określony tekst, następnie otrzymuje polecenie napisania podobnego z wykorzystaniem listy przygotowanych wcześniej słów i wyrażeń. Ćwiczenia takie mają charakter wstępny i przygotowują do podjęcia właściwych prób pisania. Dla niesłyszących i słabosłyszących uczestników lektoratu są koniecznym krokiem

ku osiągnięciu samodzielności w pisaniu w języku obcym. Poniżej przedstawione zostaną dwa przykłady ćwiczeń i powstałych dzięki nim prac studentów.

Przykład 6.21 (W 116)
Studentka ucząca się na poziomie podstawowym A1 (NN 31) otrzymała za zadanie napisanie biografii wybitnej postaci. Ze względu na duże trudności w zakresie samodzielnego pisania, przedstawiono jej następujące informacje z życiorysu (por. test do podręcznika *Enterprise Beginners*, Teacher's Book, s. 133):

MOHANDAS GANDHI	*famous politician in India*
BORN	*Porbandar, in India/2nd October 1869*
STUDIED	*law/London, England*
1894	*become /interested in politics*
1920	*become /the leader of the people of India*
POPULAR	*for his kindness and wisdom*
MARRIED:	*Kasturbai/1882*
DIED	*Delhi, India/1948*

Na podstawie tych danych oraz nabytych wcześniej umiejętności pisania krótkich biografii studentka przygotowała samodzielnie na zajęciach następującą pracę:

Mohandas Gandhi was a famous politician in India. He was born in Pordubar in India, on 2nd October 1869. He studies law in London in England. In 1894 he <u>become</u> interested in politics. In 1920 he <u>become</u> the leader of the people of India. He was popular for his kindness and wisdom. He married Kasturbai on 1882. He died in Delhi in India in 1948. (W 116a)

W pracy zastosowane zostały zasady tworzenia tekstu. Jest on zasadniczo poprawny, ale pojawiają się jednak w nim 3 błędy (podkreślono je): dwukrotnie nie zastosowano czasu przeszłego, pojawia się też błędnie użyty przedimek.

Z czasem teksty stają się coraz bardziej samodzielne, a przygotowane informacje przestają być potrzebne. Świadczy o tym kolejny przykład, w którym student (uszkodzenie słuchu prelingwalne głębokie, poziom A1) w nieznacznym stopniu naśladuje tekst wzorcowy, tworzy zaś swój własny.

Przykład 6.22
Polecenie: przeczytaj poniższy tekst i napisz podobny tekst o sobie.

This is Peter's room. There is a bed in front of the window. Near the bed tere is a wardrobe for his clothes. He has got a desk with a laptop and lamp on it. There is a chair next to the table. He has shelves for books in his room. There are some posters and picture on the walls. The walls are orange. Peter's room looks nice, modern and comfortable. (Poradnik maturzysty)

Tekst przygotowany przez studenta:

In my room is a lot of things. On right of window are wardrobe and coach. Over my coach are long brown shelf and lot of small pictures. Opposite of coach are two wide and narrow bookshelves, big desk and short shelf. On my big desk are monitor LCD, books, loudspeaker and halogen lamp and under big desk is computer. In that shelf are lot of small books and comics and films. On window are different species of flowers and some plants. Several small and normal pictures are on pink-beige walls. My room looks nice, modern and modest, but it's small and uncomfortable! (W 81)

Analizując powyższy przykład, należy zauważyć przede wszystkim dużą samodzielność studenta, który nie korzysta z wygodnego wzorca, ale opisuje swój pokój zgodnie ze stanem faktycznym. Szuka przy tym rozwiązań niepodanych we wzorze, używa większej liczby przymiotników i wzbogaca tekst o nieobecne we wzorze słownictwo. Nie udaje mu się uniknąć błędów (głównie w zakresie użycia przedimków, przyimków i wyrażenia *there is /there are*), jednak mimo to tekst należy uznać za komunikatywny i skutecznie przekazujący potrzebne treści.

6.5.2. Indywidualizacja zadań pisemnych

Podobnie jak w nauczaniu słownictwa i gramatyki, także w nauczaniu pisania niezmiernie istotne jest dostosowanie poleceń do indywidualnych zainteresowań uczniów. Celem ćwiczeń powinno stać się tworzenie tekstów na miarę możliwości językowych studentów, opisujących zakres ich doświadczeń i wiedzy. Wspomniane wcześniej trudności w zakresie wczuwania się w inne osoby oraz trudności w posługiwaniu się szerokim zakresem słownictwa ograniczają możliwości tworzenia tekstów na różnorodne tematy. Jednocześnie jednak tematy związane z bezpośrednim doświadczeniem studentów, kierunkiem ich studiów czy sytuacją życiową są bodźcami prowokującymi do tworzenia autentycznych tekstów wysokiej jakości.

Ważne jest, aby już na wstępnym etapie ćwiczenia miały wyraźnie zindywidualizowany charakter i zawierały materiał językowy bliski doświadczeniu studenta, w przeciwnym razie mogą zamienić się w zautomatyzowane powielanie niezrozumiałych fraz. Tekst zaprezentowany w przykładzie 6.23 jest możliwy do przygotowania przez każdego niesłyszącego czy słabosłyszącego uczestnika lektoratu i jest jedną z wielu podobnych prac.

Przykład 6.23
I get up at 8 o'clock in the morning. I get dressed and I have breakfast at about 8.30 and I catch the bus. I start classes at 10 o'clock. I finish classes at 6 o'clock in the evening. I go on foot back home. After that I do my homework. At about 9 o'clock I have a shower. After that I read interesting books. I go to bed at about 12 o'clock. (NN 410)

Charakterystyka osób z najbliższego otoczenia jest dobrym przykładem tworzenia osobistych tekstów i nie musi być nudnym powtarzaniem utartych schematów. Kiedy student ma wysoką motywację do uczenia się języka, nawet niewielkie możliwości w zakresie tworzenia tekstów wykorzystuje do przekazania istotnych informacji. Biografia babci przygotowana przez jedną ze studentek (prelingwalne głębokie uszkodzenie, absolwentka szkół dla niesłyszących, poziom A1) jest przykładem możliwości tworzenia ciekawej narracji za pomocą niewielu środków językowych.

Przykład 6.24
Helena K. is seventy-six years old and she has remembered about the Second World War. She hasn't seen her father about twenty years. She has been love her father than her mother. Because her mother wasn't nice for her. But her father was lovely, nice and very careful her. She has remember that her father bought an expensive watch for her birthday. She has had a brother. In school she was impolite and her teacher denounded her father to come because she was very impolite in class. Her father told his that he'll cried her at home. It was lying. Her father was nice for her. Then in the war soldiers of German took her father. She was very worry and desperate. She thought that her father arrives to home. She didn't met her father about twenty years. She thought that he died and she of ten remembered him. After about twenty years she got a letter and she read that her father live and he live in England. She was very happy. (W 218)

Tekst ten oddaje znakomicie sytuację osób niesłyszących. Chcą one przekazać nam swoje historie, ale brak środków językowych często uniemożliwia ten przekaz. W tekście czasowniki użyte są w niepoprawnych formach (*past simple* zamiast *present perfect*, *past perfect* zamiast *past simple*), dobór słownictwa jest kilkakrotnie błędny (*cry* zamiast *shout*, *denounded* zamiast *asked*), brak jest przedimków, a struktura zdań jest często nieprawidłowa, widoczne są wpływy używania przez studentkę języka migowego. Tekst jednak zachowuje swoją funkcję informacyjną, jest interesujący i spójny. Stanowi także przykład swoistego „wołania" osób niesłyszących o pomoc w dostępie do języka. Studentce nie wystarczało wykonanie pracy według szablonu, chciała napisać autentyczny i ciekawy tekst, samodzielnie więc szukała strategii jego konstrukcji. Kolejne lekcje pozwoliły na przedyskutowanie budowy tego tekstu i wyposażyły studentkę w narzędzia językowe potrzebne w tego typu pracach, które były

przez nią z powodzeniem używane w kolejnych tekstach (W 217, 219, 220, 221, 230, 222, 223, 207, 208, 209).

Niektóre osoby niesłyszące i słabosłyszące mają duże opory przed pisaniem ze względu na negatywne doświadczenia związane z pisaniem w języku narodowym. Uważają siebie za niezdolne do stworzenia tekstu, nie chcą przeżywać porażki. Indywidualizacja w zakresie wyboru tematu stanowi często jedyną możliwą strategię pozwalającą na ćwiczenie pisania. Taka sytuacja dotyczyła jednej ze studentek, która przez cały semestr nie oddała żadnej pracy pisemnej. Dopiero propozycja lektorki, aby opisała jakieś ważne wydarzenie związane ze sportem, zmobilizowała tę zawodniczkę, z zapałem grającą w koszykówkę i siatkówkę, do przygotowania tekstu zamieszczonego poniżej.

Przykład 6.25

The most exciting futsal play five players in match. I played futsal the 2010 Europe Deaf Champions. War about 5th place between Poland and England. Before half match they were losing 3-2. After half match were 3-3 and before finish were 16 seconds. I got a corner. The atmosphere was incredibly intense. I took the corner and player from Poland was free and scored. It was 4-3. The Poland couch was excatic. The referee blow his whistle. The match was over. The England players were crying. They had lost the match in less than 16 seconds. (W 9)

Analiza tekstu pozwala zauważyć, że bezbłędnie użyte są jedynie wyrażenia związane ze sportem (*The match was over, The referee blow his whistle*), natomiast w zakresie struktury budowanych zdań, użycia czasów i wyboru słownictwa zauważa się liczne błędy. Podobnie jednak jak poprzedni tekst, także ten zachowuje swoją wartość informacyjną i jest przykładem twórczego rozwiązywania zadań językowych przez osoby niesłyszące.

Ostatni przykład w rozdziale dotyczącym indywidualizacji będzie omówieniem pracy studentki ze znacznym stopniem uszkodzenia słuchu, absolwentki szkoły ogólnodostępnej.

Przykład 6.26

Dear Anne,

Greetings from Zakopane. I'm having a fantastic time and I love this mountains.

My sister and I are staying at the boarding-house. At the moment we enjoying the wonderful view of the Giewont. The weather is very hot here.

We have already visited Koscieliska Valley and central part of Zakopane – Krupowki. On Wednesday we are going to go on the Kasprowy Wierch. On Thursday we planning to go on the Morskie Oko and the Dolina Pięciu Stawów. We spend most of our days hiking in the mountains.

People are very nice. They are friendly. The food is very good. I love eating oscypek.

On Friday we are going to Dębica. But we are going to spend one day in Cracow. I want visit Castle on the Wawel.

Zakopane is a fascinating city – you must visit it. I am sure you would love it.
Best wishes,
P. (W 69)

W powyższym przykładzie zarówno forma tekstu (list), jak i poprawność gramatyczna i słownikowa są na odpowiednim poziomie. Studentka popełniła w tekście kilka błędów (błędnie zastosowany zaimek wskazujący, dwukrotny brak operatora, brak przedimków w kilku miejscach tekstu), jednak nie utrudniają one komunikacji. Napisanie tekstu o własnych doświadczeniach w tym wypadku było nagrodą samą w sobie, a pozytywna ocena w istotny sposób zmobilizowała studentkę do powtarzania takich prób.

6.5.3. Strategia POWER i Karta Samooceny Pisania

W nauczaniu pisania samodzielnego warto zastosować technikę POWER, opracowaną dla uczniów słyszących przez Englert, Raphael, Anderson i Stevens (1991). Nazwa ta oznacza kolejne kroki procesu pisania: planuję (*plan*) – organizuję (*organise*) – piszę (*write*) – edytuję (*edit*) – przepisuję (*rewrite*). Procesowi pisania towarzyszy monitoring ze strony nauczyciela i samoocena dokonywana w trakcie procesu przez samego ucznia. Musi on m.in. samodzielnie zmierzyć się z odpowiedziami na pytania o to, czy zastanawiał się nad wyborem interesującego go tematu, czy czytał materiały na zadany temat, czy zastanawiał się, co może zainteresować czytelnika oraz czy przygotował „mapę pomysłów" do wykorzystania w tekście. Organizowanie tekstu polega na wyborze najciekawszych pomysłów i logicznym ułożeniu ich w takiej kolejności, w jakiej będą pojawiać się w wypracowaniu. Następnymi czynnościami jest pisanie, edytowanie i przepisywanie tekstu. Uczniowi doradza się, by w przypadku trudności z zapisem własnych myśli prosił o pomoc nauczyciela bądź rówieśników, a także przeczytał im powstały już tekst. Edycja tekstu to także przeczytanie tekstu samemu sobie, zaznaczenie fragmentów, które autorowi się podobają i tych, które chciałby zmienić. Zdaniem autorów dopiero na etapie przepisywania uczeń powinien zwracać uwagę na poprawność językową i starać się napisać tekst ładnym pismem.

Przydatna w tym procesie *Karta Samooceny Pisania*, która może być narzędziem pomagającym uczniowi niesłyszącemu w nauczeniu się pisania w języku obcym. Karta powstała na podstawie sugestii Isaacsona (1996) i własnych doświadczeń.

Tab. 6.1. Karta Samooceny Pisania

1	Zaplanowałem, o czym napiszę tekst w formie „mapy myśli"	TAK – NIE
2	Uporządkowałem moje pomysły we właściwej kolejności	TAK – NIE
3	Napisałem tekst	TAK – NIE
4	W przypadku trudności korzystałem z podręcznika lub słownika	TAK – NIE
5	Po napisaniu przeczytałem tekst	TAK – NIE
6	Naniosłem poprawki, sprawdziłem poprawność zapisu	TAK – NIE

6.5.4. Metoda Wzmocnienia Wizualnego

Metodę Wzmocnienia Wizualnego (V*isual Input Enhancement*) zaproponował dla niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego w USA Gerald Berent. W celu uzasadnienia jej skuteczności badacz ten przeprowadził 10-tygodniowy eksperyment, który wykazał, że studenci z grupy badawczej w istotny sposób podnieśli swoje kompetencje w pisaniu w języku angielskim (Berent i in. 2008).

Metoda Wzmocnienia Wizualnego składa się z trzech etapów. Na pierwszym z nich studenci przygotowują własne teksty na zadany temat. Drugim etapem jest sprawdzenie prac przez nauczyciela i ich ocena, polegająca jednak nie tylko na wskazaniu błędów, ale także fraz poprawnych. Określono, że w języku angielskim występuje 9 najbardziej istotnych struktur gramatycznych.

Tab. 6.2. Dziewięć podstawowych struktur gramatycznych dla języka angielskiego.

Lp.	Struktura	Kod	Przykład
1	Present simple tense/czas teraźniejszy prosty	PRS	attend, takes
2	Past simple tense/czas przeszły prosty	PST	attended, took
3	Present continuous tense/czas teraźniejszy ciągły	PRS/PROG	am/is/are walking
4	Past continuous tense/czas przeszły ciagły	PST/PROG	was/were walking
5	Zdania zależne (*That-clauses*)	THAT	verb+that clause
6	Zdania przymiotnikowe	ADJC	noun phrase who/that/ which
7	Zdania modalne	MOD	will, can, might, should...+verb
8	Bezokoliczniki	INF	to + verb
9	Present perfect tense/czas teraźniejszo-przeszły	PERF	has/have + past participle

W pierwszym etapie pracy z tekstem w każdym zdaniu wyróżnia się jego części składowe (frazy) i każdą z nich ocenia jako przygotowaną poprawnie (+) lub błędnie (-). Znak (+) lub (-) i skrótowe oznaczenie frazy pojawiają się przed jej wystąpieniem w zdaniu. Ważną kwestią jest fakt, że ocena nie dotyczy poprawności wszystkich elementów tekstu, ale tylko poprawności 9 kluczowych dla języka angielskiego struktur. W trzecim etapie pracy uczeń nanosi samodzielnie zmiany w tekście, korzystając z zamieszczonych wskazówek nauczyciela. Schemat pracy przedstawiono poniżej na przykładzie jednego zdania (Berent i in. 2008, 6).

1. The worker told me that I must to clean the floor.
2. The worker **+ PST** told me **+THAT** that I **–MOD** must to clean the floor.
3. The worker told me that I must clean the floor.

Dzięki takiej formie pracy z nauczycielem student otrzymał informację zwrotną, że w zdaniu pojawiły się dwie poprawne frazy i jedna błędna, dotyczące formy czasownika modalnego. Błędna fraza została przez studenta następnie poprawiona.

Ten schemat oceniania może być zastosowany także do całych tekstów, jak to przedstawiono w kolejnym przykładzie (Berent i in. 2007).

I **+PST** *have* a worst day. I **+PST** *went* to Freeport, Bahama with my friends **+ADJC** *who* **+PST** *were* from Buffalo. We **+PST** *got* big mistake about our vacation plans. We **+PST** *ordered* the tickets by the Travel Helpers, but they **+PST** *made* mistake online for vacatio. When we **–PST** *get* there and we **–PERF** *been waited* for six hours **+INF** *to get* our ride from the bus, but they still **–PST** *don't have* our names on the lists or files for the hotel. The travel helpers **+PST** *gave* us the awful hotel in downtown. We **+PST** paid the ticket **–ADJC** *with* **–PST** *include* for foods, VIPs, hotel, and bus, but we **+PST** *got* nothing. We **–MOD** *cant afford* for fun or something else. We **+PST** *waited* for 3 days **–INF** to *got* checks by the travel helpers. We **+PST** *stayed* there extra days for free. But I really **+PST** *enjoyed* on my vacation. .....**-PST** Solve on my trouble vacation.

W analizowanym tekście student zastosował w 14 przypadkach poprawne struktury gramatyczne, jednak w 7 sytuacjach popełnił błędy.

Poniżej z kolei zamieszczono przykłady tekstów przygotowane przez badane osoby – uczestników lektoratu języka obcego na KUL-u i ocenione w sposób zaproponowany w Metodzie Wzmocnienia Wizualnego.

Przykład 6.27
Dear Michael,
Greetings from Lublin. I **+PRS** am sorry I **–PST** haven't write letter to you, because I **–PRS** haven't many time. I **+PRS** want to thank you for your letter. I **+PST** was very happy. How **+PRS** are you? **+PRS** I'm fine.

+PRS I'm student and I **–PST** study at univeristy at KUL for pedagoggics in Lublin. **+PRS** I'm in one class with near seventy students.

+PRS They're all from different towns only in Poland. They **+PRS** are lovable. **+PRS** I'm very much happy at university, . **+PRS** it is very difficult subject, but . **+PRS** it is very curious. Only on Saturday . **+PRS** I learn and speak English. It . **+PRS** is difficult, but it **-PRS** is worth learn.

My teacher's name **+PRS** is Eva. She. **+PRS** is very nice. She **+PRS** is married and she **+PRS** has one daughter. She **+PRS** is a very good teacher English.

My family **-PRS** are good. My dog . **+PRS** isn't polite, but . **+PRS** he's nice. I . **+PRS** go walking with my dog. I . **+PRS** read books in my free time.

+PRS Write to me soon
Love,
G. (W 207)

Otrzymując informację zwrotną od nauczyciela, studentka wie, że popełniła 5 błędów w podstawowych strukturach językowych, ale jednocześnie wie, że 24 frazy przygotowała poprawnie. Poprawność tej pracy została oceniona na 82% i studentka otrzymała ocenę *dobry* (4).

Przykład 6.28
I **–PRS** walk to school in Warsaw. I **+PRS** learn occupation of printing at present. I **+PRS** am now in school learing's class. After completion of school **–PRS** I be go to onto studies but I **–PERF** did not decide myself I **–THAT** will choose still onto what direction.

In future I **–PRS** would want **+INF** to help people deaf in difficult situations.
E. (W 229)

Studentka przygotowała wypowiedź zdecydowanie zbyt krótką oraz mało skuteczną komunikacyjnie. Otrzymany wynik 50% oznacza ocenę niedostateczną (2). Dzięki komentarzom nauczyciela studentka jednak wie, które frazy były poprawne, a które powinna poprawić.

Omówiona Metoda Wzmacniania Wizualnego może mieć duże znaczenie w edukacji studentów niesłyszących i słabosłyszących uczących się języka angielskiego jako obcego przede wszystkim ze względu na dwie jej cechy. Po pierwsze, w nauczaniu zwraca się uwagę na poprawność językową nie całych tekstów, lecz wybranych 9 najważniejszych struktur językowych, których opanowanie umożliwia skuteczną komunikację. Lektor pracujący z osobą niesłyszącą czy słabosłyszącą często zostaje postawiony wobec przygotowanego przez studenta tekstu, którego konstrukcja budzi duże zastrzeżenia ze względu na błędy w użyciu przyimków, zaimków, przedimków, spójników i fraz zbudowanych z użyciem tych struktur. Kiedy uczeń otrzymuje informację zwrotną o wszystkich popełnionych w nim błędach (najczęściej w postaci totalnie pokreślonego tekstu), może mieć wrażenie, że

jego wysiłek poszedł zupełnie na marne. Jednocześnie błędne użycie przedimka czy przyimka nie zaburza budowy tekstu w takim stopniu, aby stał się on zupełnie niezrozumiały. Wskazanie studentowi najpoważniejszych błędów pozwala mu dostrzec, które elementy są pierwszoplanowe w tworzeniu tekstu i skoncentrować wysiłek na osiągnięciu poprawności przede wszystkim w tym zakresie. Drugą ważna cechą tej techniki jest fakt, iż w Metodzie Wizualnego Wzmacniania nauczyciel zwraca uwagę ucznia nie tylko na błędy, ale także na frazy zbudowane poprawnie. Takie wzmocnienie pozytywne ma istotne znaczenie psychologiczne, ponieważ pokazuje nie tylko braki, ale także mocne aspekty tekstu, co wzmacnia wiarę studenta we własne siły i podnosi motywację do pracy.

6.5.5. *Peer-tutoring* w nauczaniu pisania

Peer-tutoring jest strategią pracy stosowaną często na zajęciach z różnych przedmiotów. Polega na wzajemnym uczeniu się i nauczaniu uczniów z tej samej grupy. Strategia ta stosowana jest także na lekcjach języka obcego w postaci pomocy koleżeńskiej osób bardziej zaawansowanych tym, którzy w słabszym stopniu opanowali daną umiejętność. Warto ją także stosować w zakresie tworzenia tekstów. Po wstępnym przygotowaniu tekstu, a jeszcze przed przekazaniem go nauczycielowi, praca jest pokazywana innemu studentowi, który ją czyta i nanosi swoje uwagi – mogą one dotyczyć zarówno treści, jak i formy pracy. Taki sposób sprawdzania jest dla studenta bardziej przyjazny. Nie obawia się tak bardzo krytyki własnej niewiedzy, a celem pomocy nie jest krytyka, ale poprawa jakości przygotowywanej pracy. Korzyść odnoszą obydwie strony: student, który przygotował pracę, ma jeszcze szanse ją poprawić, natomiast student sprawdzający pracę może utrwalić swoje wiadomości. Współcześnie peer-tutoring może odbywać się także poprzez wykorzystanie poczty elektronicznej czy platformy e-learningowej.

6.5.6. Ocenianie kształtujące

Warunkiem podstawowym nabycia kompetencji w zakresie pisania w języku obcym jest stwarzanie uczniowi wielu sytuacji, w których będzie mógł ćwiczyć swoje umiejętności. Ćwiczeniom tym powinny jednak towarzyszyć działania monitorujące i oceniające ze strony nauczyciela, które rozumiane są jednak jako element nauczania, a nie ocena efektów. Aby proces ten był efektywny, należy – zdaniem Christenson, Ysseldyke i Thurlow (1989) – stosować trzy reguły:

1) proponowane zadania są zgodne z aktualnymi możliwościami ucznia;
2) proces powstawania tekstu jest przez nauczyciela monitorowany;
3) prace są regularnie i adekwatnie oceniane przez nauczyciela.

W ocenie kompetencji pisania osób z wadami słuchu Isaacson (1996) proponuje zastosowanie modelu *process-product-purpose*, co oznacza ocenę procesu powstawiania pracy pisemnej, efektu końcowego tej pracy, ale także zakresu, w jakim poprzez przygotowaną pracę uczeń osiągnął postawiony cel. Oceniając produkt, czyli tekst przygotowany przez ucznia, warto uwzględnić nie tylko poprawność ortograficzną i gramatyczną tekstu, ale także czynniki związane z funkcją komunikacyjną tekstu: czy tekst jest napisany czytelnie, czy pomimo braków językowych informuje czytelnika o intencjach nadawcy, czy jest ciekawy i zawiera interesujące fakty. Zdaniem Isaacsona (1996) tekst jest dobrze napisany, jeśli posiada następujące cechy:

1) ma odpowiednią długość;
2) jest logiczny i spójny;
3) jest napisany w sposób umożliwiający jego odczytanie.

Autor krytykuje nauczycieli, którzy sprawdzanie tekstów uczniowskich sprowadzają do oceny jedynie poprawności gramatycznej i graficznej tekstu, uznając je jedynie za „powierzchnię" tworzonej pracy. Pełna ocena tekstu powinna, jego zdaniem, obejmować pięć aspektów: 1) długość tekstu; 2) zawartość treściową; 3) zachowanie konwencji językowych; 4) poprawność składniową; 5) zakres użytego słownictwa. Oceniając długość tekstu, przeliczamy użyte w nim słowa. Przy ocenie zawartości tekstu zwracamy uwagę na kompozycję tekstu (właściwe rozpoczęcie, logiczną kolejność paragrafów i zakończenie), spójność (zgodność z tematem, właściwe użycie zaimków, użycie słów kluczowych prowadzących czytelnika przez tekst, takich jak *najpierw, następnie, potem*), adekwatność (przy tekście przetwarzanym) i oryginalność tekstu. Nauczyciel powinien w ramach każdej z tych kategorii ustalić skalę punktów, które uczeń może zdobyć i przyznać punkty za wykazanie się poszczególnymi umiejętnościami. Trzecią kategorią, do której nauczyciele przykładają najwięcej uwagi, jest ocena poprawności użytych w tekście konwencji językowych, czyli zasad ortografii i gramatyki wyrazów oraz kaligrafii, a ocena polega na wypunktowaniu fraz poprawnych i błędnych. Piątym ocenianym aspektem jest określanie bogactwa użytego słownictwa. Polega ono na oznaczeniu słów powtarzających się lub zbyt infantylnych dla danego tekstu oraz tych, które świadczą o oryginalności i dojrzałości autora, a także wysokim stopniu jego precyzji językowej. Sprawdzając celowość przygotowanej

wypowiedzi należy, zdaniem Isaacsona (1996), ocenić, w jakim stopniu tekst świadczy o zrealizowaniu funkcji komunikacyjnej języka – czy przyjęto w pracy właściwy styl i przekazano intencje nadawcy.

6.6. Nauczanie mówienia i poprawnej wymowy

Poprawna wymowa w języku obcym jest najpewniejszą gwarancją sukcesu komunikacyjnego. Jeśli rozmówcy rozpoznają wypowiadane przez siebie kwestie, są w stanie się porozumieć, nawet jeśli ich wypowiedzi nie są poprawne gramatycznie. Z tego względu nauczanie i uczenie się poprawnej wymowy jest istotną częścią zajęć językowych, a osiągnięcie perfekcji celem i marzeniem każdego ucznia.

Komorowska (1999, 136) zauważa, iż w zakresie nauczania poprawnej wymowy w języku obcym istotne jest jednak określenie, jak dalece chcemy doskonalić u uczniów poprawność wymowy, ponieważ od odpowiedzi na to pytanie zależy ilość czasu i zaangażowanie nauczyciela i ucznia w realizację tego zadania. Wśród glottodydaktyków dominowały w przeszłości dwa sprzeczne poglądy. Jedni sądzili, że należy za wszelką cenę nauczać idealnej wymowy i poświęcali temu mnóstwo czasu i energii, inni zaś tylko w minimalnym stopniu koncentrowali się na poprawności wymowy, zakładając, że najbardziej istotnym elementem nauczania języka obcego jest nauka gramatyki. Współcześnie dominuje pogląd, iż uczeń powinien opanować poprawną wymowę w takim stopniu, aby umożliwiała mu ona komunikatywne wypowiadanie się (Komorowska 1999, 136). Zmianie uległa także postawa w stosunku do błędu językowego. Celem nauczania języka obcego jest nabycie umiejętności komunikowania się w nim, a pojawianie się błędów językowych traktowane jest jako element tego procesu (por. np. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2008, nr 4, poz. 17)

Nauczanie i uczenie się mówienia w języku obcym jest kwestią szeroko dyskutowaną w edukacji osób z wadami słuchu. Niektórzy nauczyciele języków obcych sądzą wręcz, że nie powinno się nauczać mówienia w języku obcym uczniów, którzy w języku narodowym mówią niewyraźnie, a ich niepełnosprawność nie pozwala na wyćwiczenie pożądanego stopnia poprawności wymowy. Należy jednak zauważyć, że osoba z wadą słuchu to nie zawsze osoba niemówiąca. Coraz więcej osób niesłyszących i słabosłyszących uczy się od wczesnego dzieciństwa mowy w języku narodowym i osiąga wyniki pozwalające na używanie mowy jako środka

komunikacji. Nie zawsze jest możliwe zupełne wyeliminowanie zaburzeń w mówieniu, jednak poziom zrozumiałości mowy jest wystarczający. Te osoby zazwyczaj chcą i mają predyspozycje do uczenia się mowy obcojęzycznej, zatem konieczne jest zapewnienie im tej możliwości.

Postulat poprawności wypowiedzi w kontekście nauczania osoby z wadą słuchu jest osadzony w znacznie bardziej skomplikowanym kontekście. Przede wszystkim powstaje pytanie: w jakim zakresie możliwe jest nauczanie danej osoby mówienia oraz ćwiczenie poprawnej wymowy w sytuacji doświadczanych przez nią trudności w mówieniu w języku narodowym? Podstawową zasadą w zakresie nauczania poprawnej wymowy pozostaje zatem ta, aby szczegółowo rozpoznać możliwości fizjologiczne ucznia, pozwalające mu na realizację głosek, wyrazów, zdań i dłuższych ustnych wypowiedzi w języku obcym oraz jego motywację do podejmowania prób mówienia w języku obcym. Sama liczbowa wartość stopnia uszkodzenia słuchu nie jest wystarczającym wskaźnikiem takich predyspozycji, ponieważ językowe funkcjonowanie ucznia jest zależne od skomplikowanej konfiguracji czynników biologicznych, rodzinnych, czynników związanych z rehabilitacją mowy i słuchu, czynników edukacyjnych oraz motywacją do mówienia. Istotną wskazówką wydaje się jednak wypowiedź prof. B. Marka (1999, konsultacje ustne), fonetyka języka angielskiego, który stwierdził, iż w zakresie nauczania wymowy uczniów z wadami słuchu należy dążyć do osiągnięcia takiego poziomu poprawności wymowy, jaki byłby możliwy do osiągnięcia przez osobę z określoną wadą słuchu, posługującą się nauczanym językiem jako językiem narodowym.

Rozpoznanie poziomu możliwości posługiwania się mową obcojęzyczną przez danego studenta jest pierwszym krokiem i wyznacza możliwe do osiągnięcia cele. Zazwyczaj nie będą one sięgały dalej niż cele nauczania i uczenia się mowy w języku narodowym, choć zapewne można wyobrazić sobie występowanie wyjątków (np. kiedy osoba niesłysząca lub słabosłysząca emigruje, wyjeżdża na długie okresy za granicę itp.). W nauczaniu zazwyczaj nie jest możliwe stosowanie klasycznych technik pracy nad wymową, takich jak słuchanie płyt i kaset, rozpoznawanie dźwięków, słów i zdań czy też powtarzanie ich. Nauczanie i uczenie się poprawnej wymowy i mówienia jest procesem wymagającym większej liczby specjalnych ćwiczeń, które muszą być dostosowane do specjalnych potrzeb osób niesłyszących i słabosłyszących. W dalszej części rozdziału przedstawione zostaną specyficzne strategie uczenia się i nauczania poprawnej wymowy i mówienia. Należą do nich: strategia analizy fonologicznej, tłumaczenia ustne, modyfikacja nagrań audio, zastosowanie mię-

dzynarodowego alfabetu fonicznego, zastosowanie metody *Cued Speech*, rozmowy z niesłyszącymi i słabosłyszącymi użytkownikami języka angielskiego z różnych krajów.

6.6.1. Analiza fonologiczna

W zakresie nauczania poprawnej wymowy możliwe staje się jednak także korzystanie z pewnych zasobów posiadanych przez osoby z wadami słuchu. U niesłyszących osób posługujących się mową w języku narodowym podstawowym zasobem jest rozbudzona świadomość fonologiczna. Osoby te zazwyczaj od wczesnego dzieciństwa uczęszczają na zajęcia logopedyczne, w czasie których nauczane są poprawnego wypowiadania poszczególnych głosek: układu języka, warg, zasad produkcji danego dźwięku. Umieją pracować z lustrem logopedycznym i spotykając się zatem z nowym dźwiękiem na zajęciach z języka obcego, są w stanie – po zapoznaniu się z zasadami jego produkcji i demonstracją ze strony nauczyciela – poprawnie powtórzyć daną głoskę. Te umiejętności wyrosłe z terapii logopedycznej należy traktować jako swoisty kapitał tej grupy uczniów.

Analiza fonologiczna słowa pozwala na naukę poprawnego jego wymawiania i rozpoznawania na ustach interlokutora. Jak wskazują wyniki własnych badań empirycznych, większość studentów chce podejmować próby mówienia w języku obcym i jest w stanie rozpoznać na ustach rozmówcy słowa i proste wyrażenia w języku obcym. Poprawie tych umiejętności mogą służyć odpowiednio zaadaptowane ćwiczenia w mówieniu i czytaniu z ust.

Przykład 6.29
W ćwiczeniach rozpoznawania słów ważne jest zachowanie procedury, wynikające z faktu, że student nie może jednocześnie patrzeć na usta rozmówcy i na ćwiczenie w podręczniku. Adaptacja ćwiczenia dotyczy więc przede wszystkim zachowania odpowiedniej kolejności czynności: 1. Uczeń patrzy na polecenie (np. *Rozpoznaj, co mówi nauczyciel* oraz ew. materiały do ćwiczenia, np. dwa zdania, z których ma wybrać to użyte przez nauczyciela, np.

a. He can drive a car,
b. He cannot drive a car.

Następnie lektor prosi, aby student popatrzył na jego wargi, wypowiada zdanie, rolą studenta zaś jest wybrać to, które zostało przez niego dostrzeżone.

Takie i podobne ćwiczenia uczą świadomego wysiłku rozpoznawania mowy obcojęzycznej na wargach osoby mówiącej, co może stanowić dobry grunt do rozwijania dalszych kompetencji językowych i komunikacyjnych.

6.6.2. Tłumaczenia ustne (*oral interpretation*)

Większą trudnością jest odtworzenie i poprawna realizacja sylab, wyrazów i zdań, gdyż w tym zakresie nie wystarcza instrukcja ich wypowiadania, potrzebne są kompetencje słuchowe, pozwalające na zapoznanie się z daną wypowiedzią i naśladowanie jej. W przypadku osób niesłyszących zazwyczaj niemożliwe jest korzystanie z nagrań, jednak w przypadku osób słabosłyszących należy sprawdzić możliwość korzystania ze słuchawek. Dla wszystkich uczniów niesłyszących i słabosłyszących dużą pomocą w nauczaniu poprawnej wymowy jest wypowiadanie nauczanych wyrazów i zdań przez nauczyciela (zgodnie z zasadami poprawnej wymowy), dzięki czemu uczeń ma możliwość odczytywania danej wypowiedzi z ust, co stanowi dla niego wzorzec budowania własnej wypowiedzi. W stosowaniu tej techniki ważne jest, aby uczeń miał zapewnione warunki, umożliwiające mu poprawne odczytywanie z ust. Nauczyciel powinien pozostawać w bliskiej odległości w stosunku do ucznia (maksymalnie około 1,5 metra), jego twarz powinna być dobrze oświetlona i zwrócona w stronę ucznia, wypowiedź zaś przedstawiana w naturalnym lub nieco tylko zwolnionym tempie. W czasie zajęć w grupach integracyjnych, kiedy nauczyciel zwraca się do całej klasy, konieczne byłoby zatem korzystanie z usług tłumacza ustnego (*oral interpreter*), który siedząc blisko ucznia, powtarza wypowiedzi nauczyciela uczniowi niesłyszącemu lub słabosłyszącemu z bliskiej odległości, dokonując także ew. wyjaśnień.

6.6.3. Modyfikacja ćwiczeń z wykorzystaniem nagrań audio

W nauczaniu niesłyszących i słabosłyszących zachodzi konieczność modyfikacji tych fragmentów lekcji, które wiążą się z odsłuchiwaniem kaset czy ćwiczeniami w mówieniu. Zazwyczaj zamiast słuchania nagrań uczniowie czytają zapis wypowiedzi (*tapescript)*, co zasadniczo nie wymaga modyfikacji w przypadku odsłuchiwania wypowiedzi ciągłych, prezentowanych przez jedną osobę. Stosując tę formę w opracowywaniu nagrań dialogów, należy jednak pamiętać, że o ile dla uczniów słyszących korzystanie z *tapescriptu* w trakcie lub po przesłuchaniu płyty jest znakomitym środkiem ułatwiającym zrozumienie treści rozmowy, o tyle uczeń niesłyszący musi wyobrazić sobie i skonstruować sytuację, o której jest mowa w dialogu. W trakcie nagrań pojawiają się bowiem często zapisy o odgłosach dobiegających z tła, które wpływają na przebieg rozmowy, uczeń nie ma też dostępu do fonologicznej war-

stwy wypowiedzi – nie słyszy tonu i barwy głosu oraz intonacji zdań, które w zamyśle redaktorów mogą modyfikować treść wypowiedzi (np. wyrażenie *Oh, Mum*... w zależności od intonacji może oznaczać prośbę, żal, złość, smutek, radość lub szczęście). Z tego względu, jeśli to tylko jest możliwe, w pracy z uczniami posługującymi się w dobrym stopniu mową i odczytywaniem z ust nauczyciel może przeczytać tekst głośno, uwypuklając mimiką, tonem głosu i gestykulacją znaczenie wypowiedzi. Uczeń niesłyszący nie jest w stanie jednocześnie śledzić wypowiedzi na ustach osoby mówiącej i czytać tekst, dlatego w zależności od stopnia złożoności wypowiedzi i możliwości uczniów odegranie wypowiedzi przez nauczyciela powinno być poprzedzone odczytaniem *tapescriptu* i wyjaśnieniem niezrozumiałych słów, Uczeń może też odczytać treść wypowiedzi po odegraniu dialogu przez nauczyciela.

Niektórym uczniom możemy także zaproponować głośne odczytanie tekstu dialogu z podziałem na role, co pozwala im lepiej zrozumieć treść wypowiedzi, ale także ćwiczy poprawną wymowę w zakresie umiejętności budowania wypowiedzi ustnych poprawnych pod względem realizacji poszczególnych głosek, intonacji i rytmu. Zazwyczaj słownictwo zawarte w materiale do słuchania stanowi integralną część kursu i stanowi podstawę ćwiczeń, tak więc dzięki tym zabiegom uczniowie są nie tylko przygotowani do wykonania bezpośrednich ćwiczeń do materiału zamieszczonego na płytach CD, ale także nie napotykają trudności w zakresie realizacji kolejnych elementów kursu językowego.

Ćwiczenia poprawnej wymowy powinny natomiast przybierać formę ćwiczeń umiejętności odczytywania z ust. Nauczyciel prezentuje głośno dane słowa czy wyrażenia, uczniowie zaś odczytują je na jego ustach, korzystając także z posiadanych możliwości odbioru słuchowego. W tego typu ćwiczeniach szczególnie istotne jest zachowanie zasad poprawnej komunikacji z uczniem niesłyszącym, a także wykorzystywanie dostępnych środków technicznych poprawiających słyszenie, np. pętli indukcyjnych lub systemu FM.

6.6.4. Wykorzystanie międzynarodowego alfabetu fonicznego

Wsparciem dla powyżej opisanej strategii jest korzystanie z międzynarodowego alfabetu fonicznego (*International Phonetic Alphabet*, IPA), w którym dla określenia głosek używane są określone symbole fonetyczne, pozwalające precyzyjnie określić, jaki dźwięk powinien zostać zastosowany w określonym wyrazie. Zapoznanie ucznia niesłyszącego

z symbolami IPA, a także konsekwentne korzystanie z tej formy w czasie zajęć pozwala uczniom niesłyszącym zwiększyć świadomość fonologiczną, samodzielnie kontrolować swoje wypowiedzi ustne oraz ćwiczyć poprawną wymowę także poza lekcją. Często dzięki zastosowaniu zapisu IPA pozornie trudne wyrazy stają się proste, np. *daughter*, *laughter*, *neighbour*.

6.6.5. Wykorzystanie metody *Cued Speech*

Kolejną strategią wspierającą proces uczenia się wymowy w języku obcym jest zastosowanie na lekcjach języka obcego metody *Cued Speech*. Jest to metoda powstała na gruncie języka angielskiego, ale współcześnie dostosowana do wielu innych języków i dialektów (w Polsce znana jako metoda fonogestów; Krakowiak 1995).

Oparta jest ona na podsystemie fonologicznym języka angielskiego i służy wizualizacji mowy oraz wspomaganiu jej odbioru poprzez uzupełnienie wypowiedzi słownych gestami dłoni w odpowiednich lokacjach, dzięki którym możliwe staje się odróżnienie głosek, których nie da się odróżnić jedynie na podstawie obserwacji ruchów narządów mowy. Fonogesty są zharmonizowane z mówieniem w sposób eurytmiczny, zatem wykorzystując je, można także oddać prozodię dźwiękowego strumienia mowy. Użycie rytmicznych ruchów ręki w trakcie mówienia umożliwia wizualizację szeptu, krzyku, ekscytacji czy zrezygnowania, jak również różnych akcentów. Metoda *Cued Speech* wykorzystywana jest zazwyczaj w terapii mowy w języku narodowym dziecka niesłyszącego, umożliwiając mu dostęp do wszystkich warstw języka, przyspieszając dzięki temu proces rehabilitacji mowy i języka. Ponieważ metoda *Cued Speech* dostosowana jest do różnych języków i dialektów, możliwe jest również używanie jej elementów w zakresie nauczania języków obcych, z wykorzystaniem odpowiedniej wersji językowej tej metody. Doświadczenia takie były do tej pory opisywane w odniesieniu do dzieci posługujących się metodą *Cued Speech*, które po zmianie miejsca zamieszkania uczyły się posługiwać kolejnym językiem fonicznym (por. przegląd badań za: Domagała-Zyśk 2009). Pierwsze próby w zakresie systematycznego używania angielskiej wersji fonogestów w nauczaniu języka angielskiego polskich studentów zostały podjęte na KUL-u w roku akademickim 2008/2009 (Domagała-Zyśk, Podlewska 2011). Dotychczasowe doświadczenia wskazują na pozytywne efekty zastosowania tej metody wizualizacji mowy w nauczaniu języka angielskiego niesłyszących studentów (Podlewska 2012).

6.6.6. Rozmowy z użytkownikami języka obcego

Powodzenie rozmowy osoby niesłyszącej z osobami słyszącymi w dużej mierze zależy od wrażliwości i empatii osoby słyszącej, która powinna uważniej niż zwykle wsłuchiwać się w wypowiedź osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej, używać zrozumiałych dla niej komunikatów, w razie potrzeby zaś powtarzać i modyfikować je. Rolą nauczyciela jest zachęcać ucznia z wadą słuchu do takich kontaktów i uczyć strategii podtrzymywania rozmowy nawet w sytuacji pojawiających się trudności. Ważne jest stosowanie zwrotów, takich jak *Czy mógłbyś powtórzyć?*, *Czy możesz mówić wolniej?*, *Czy możesz zapisać mi to słowo?*, które są przyznaniem się do trudności, ale jednocześnie służą kontynuacji rozmowy. Rozmowa będzie możliwa jedynie w sprzyjających warunkach zewnętrznych – hałas czy zła widoczność mogą ją uniemożliwić. Uczniowie niesłyszący rozmawiają w języku obcym najczęściej tylko ze swoim nauczycielem, co może stać się przyczyną nieufności co do własnych kompetencji językowych (*czy ja naprawdę umiem mówić po angielsku, czy też mój nauczyciel mnie okłamuje?*), dlatego bardzo istotne jest stwarzanie okazji do prowadzenia takich rozmów.

Przykład 6.30
W roku 2011/20012 przebywała na KUL-u w ramach stypendium „Erasmusa" studentka z Hiszpanii, która zgodziła się także uczestniczyć w lektoracie dla studentów niesłyszących. Laura razem z Asią i Magdą tworzyły trzyosobową grupę pracującą przez jeden semestr. Laura nie znała języka polskiego, Asia i Magda nie znały hiszpańskiego, zatem język angielski był jedynym sposobem komunikacji i w razie trudności nie można było uciec się do tłumaczenia na język polski. Dla słabołyszących uczestniczek lektoratu każde z tych spotkań było potwierdzeniem ich kompetencji językowej w języku angielskim, a poczucie sukcesu towarzyszyło każdej wypowiedzi zrozumianej przez koleżankę z Hiszpanii. Wkrótce okazało się także, że studentki niesłyszące znały język angielski lepiej niż początkująca Hiszpanka, zatem mogły jej wytłumaczyć znaczenie nowych dla niej słów i poprawić błędy, a ich wypowiedzi były pełniejsze i dłuższe. Ten fakt również przyczynił się do podniesienia poziomu własnej wartości i przeświadczenia o posiadaniu wysokich kompetencji w języku angielskim. Efekty tych spotkań utrzymują się po zakończeniu zajęć.

Trudność prowadzenia zajęć w grupie studentów niesłyszących i słabosłyszących może wiązać się z ograniczonymi możliwościami odczytywania z ust mowy obcojęzycznej produkowanej przez osobę niesłyszącą lub słabosłyszącą. Wady wymowy współwystępujące przy niedosłuchu oraz błędy w poprawnej wymowie utrudniają efektywne porozumienie, jednak nie czynią go niemożliwym, o czym świadczą chociażby spotkania European Federation of Hard of Hearing (EFHOH) czy też International

Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHYP), w czasie których osoby z uszkodzeniami słuchu z różnych krajów „znajdują wspólny język" – i jest nim język angielski. Czasem w takich rozmowach potrzebna jest pomoc osoby słyszącej, która pełni rolę tłumacza ustnego (*oral interpreter*), powtarzając wypowiedzi osoby niesłyszącej/słabosłyszącej, tak aby stały się bardziej zrozumiałe dla jej interlokutora. W czasie lektoratu rolę tę pełni nauczyciel.

Podsumowanie

W rozdziale szóstym zebrano strategie nauczania i uczenia się języka obcego zastosowane w czasie w czasie *badań w działaniu* prowadzonych w ramach lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Wszystkie one stawiają sobie za cel wsparcie studenta w takim opanowaniu języka obcego, aby stał się on narzędziem komunikacji i wymiany myśli. Uzupełnianie ćwiczeń gramatycznych, poznawanie nowych słów i inne działania nie stanowią celu samego w sobie, ale zmierzają ku jednemu: znaczącej rozmowie z innym użytkownikiem języka. Rozmowa, dialog, wymiana myśli stanowią więc ostateczny cel działań dydaktycznych i formacyjnych w ramach lektoratu języka obcego (por. Cieszyńska 2000).

W zakresie nauczania i uczenia się słownictwa za skuteczne uznano zastosowanie strategii indywidualizacji i emocjonalizacji oraz analizy morfologicznej, semantycznej i fonologicznej, w zakresie zapamiętywania zaś zaproponowano wykorzystywanie zapamiętywania polisensorycznego. W nauczaniu i uczeniu się gramatyki przedstawiono jako efektywne następujące strategie: strukturalizacji języka, personalizacji ćwiczeń gramatycznych oraz uczenia się z doświadczania. W zakresie nabywania sprawności czytania ze zrozumieniem stosowano z sukcesem strategię słów kluczowych, strategię uprzedniej aktywacji wiedzy ogólnej, strategię „kąpieli czytelniczej" oraz strategię czytania w języku angielskim tekstów dotyczących głuchoty. Sprawność pisania w języku obcym może być rozwijana poprzez zastosowanie strategii pisania ustrukturyzowanego, treściową i formalną indywidualizację zadań pisemnych, strategię POWER oraz *Kartę Samooceny Pisania*, a także opisaną przez Berenta (2008) *Strategię Wzmocnienia Wizualnego.* W zakresie poprawy i udoskonalania prac pisemnych warto stosować strategię oceniania rówieśniczego oraz ocenianie kształtujące. Jak stwierdzono w badaniach, większość studentów z wadą słuchu podejmuje także naukę mówienia w języku obcym. W procesie

tym warto zastosować strategię analizy fonologicznej, strategię tłumaczeń ustnych, strategię modyfikacji nagrań audio oraz wykorzystanie klasycznego międzynarodowego alfabetu fonetycznego. Usprawnieniu nie tylko wymowy, ale także umiejętności prowadzenia konwersacji w języku obcym może skutecznie służyć zastosowanie metody *Cued Speech*, a także tworzenie okazji do rozmów zarówno ze słyszącymi, jak też niesłyszącymi i słabosłyszącymi użytkownikami nauczanego języka.

Zaprezentowane strategie powstały i były stosowane w pracy ze studentami z wadą słuchu, jednak większość z nich może być także wykorzystywana w procesie uczenia się i nauczania języka obcego dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej, a także dorosłych niestudiujących osób z wadą słuchu. Nie stanowią one także zbioru zamkniętego, a wręcz domagają się uzupełnienia o kolejne pomysły, umożliwiające jeszcze skuteczniejsze wsparcie osób niesłyszących i słabosłyszących w procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

Rozdział siódmy

Przekonania i doświadczenia studentów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie uczenia się języka obcego – międzynarodowe badania własne

Granice mojego języka
wyznaczają granice mojego świata.

L. Wittgenstein

W autorskiej koncepcji badań nad zagadnieniem uczenia się i nauczania języków obcych przez studentów z wadą słuchu założono, że badaniom w grupie 35 niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL, prowadzonym w latach 2000-2012, towarzyszyć będą badania wśród studentów z wadą słuchu z różnych uczelni w Polsce i za granicą. Celem tego drugiego etapu badań, prowadzonych w latach 2009-2012, było poznanie organizacji procesu nauczania i uczenia się języków obcych tej grupy studentów w różnych uczelniach oraz zbadanie ich przekonań dotyczących uczenia się języka obcego.

Zadanie zebrania reprezentatywnej grupy badawczej okazało się bardzo trudne, jednak efektem intensywnych poszukiwań było zgromadzenie 146 ankiet od studentów, w tym 101 ankiet z różnych uczelni wyższych w Polsce oraz 45 ankiet z uczelni zagranicznych. W badaniach w grupie studentów zastosowano kwestionariusz *Foreign Language at My University* (*Język Obcy na Mojej Uczelni,* FLMU, E. Domagała-Zyśk) oraz inwentarz *Beliefs About Learning Languages Inventory* (*Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języków,* BALLI, Horwitz 1988). Językiem wykorzystywanym w korespondencji w sprawie badań oraz w samych badaniach był język angielski, jednak studenci wypełniający inwentarze mieli zawsze możliwość korzystania ze wsparcia ze strony swoich lektorów lub przedstawicieli uczelni, jeśli potrzebowali tłumaczenia na język narodowy lub język migowy.

Metodologia tych badań została szczegółowo omówiona w rozdziale czwartym, w niniejszym rozdziale, siódmym, zaprezentowane zostaną

ich wyniki. Dane zebrane za pomocą kwestionariusza FLMU pozwolą na poznanie doświadczeń studentów niesłyszących i słabosłyszących związanych z uczeniem się języka obcego. Dane zebrane za pomocą inwentarza BALLI pokażą przekonania badanych studentów w odniesieniu do uczenia się języka obcego. Zostaną one przeanalizowane w kontekście postawionej hipotezy badawczej H2: *Istnieje związek między przekonaniami dotyczącymi uczenia się języka obcego a: a) stopniem uszkodzenia słuchu; b) poziomem znajomości języka obcego; c) płcią; d) dominującą strategią porozumiewania się.* Wykorzystując możliwość dostępu do wyników badań inwentarzem BALLI w międzynarodowych grupach osób słyszących, zaprezentowane zostanie także porównanie wyników uzyskanych w badaniach własnych z wynikami innych naukowców, prowadzącymi badania wśród osób słyszących.

7.1. Doświadczenia studentów w zakresie uczenia się języka obcego – badania własne

Kwestionariusz *Język Obcy na Mojej Uczelni* (FLMU) służył zebraniu informacji o doświadczeniach studentów w zakresie uczenia się języka obcego na uczelni wyższej. Badane osoby zapytano o organizację lektoratu, stosowane przez lektorów metody i techniki nauczania, doświadczane trudności oraz skuteczne sposoby uczenia się. Część zebranych danych wykorzystano do charakterystyki grupy badawczej w rozdziale czwartym, natomiast w niniejszym podrozdziale pozostałe dane zostaną przedstawione z podziałem na grupę studentów z Polski oraz z zagranicy.

W kwestionariuszu FLMU zadano pytania o naturę procesu uczenia się języka obcego, pytając jednak nie o przekonania, ale o skuteczne techniki uczenia się wykorzystywane w procesie uczenia się języka obcego. Pytania miały charakter zamknięty, odpowiedzi mogły przyjąć formę: *1 – nigdy, 2 – czasami, 3 – często*. Odpowiedzi studentów przeanalizowano, korzystając z metod statystyk opisowych z pakietu STATISTICA, obliczając średnią, medianę, modę, wartość minimum i maksimum oraz odchylenie standardowe.

Analiza zebranych danych wskazuje, że najczęściej w czasie lekcji uczniowie wykonują słownikowe i gramatyczne ćwiczenia pisemne (M=2,79), a nieco rzadziej zadania, polegające na tworzeniu tekstów pisanych (M=2,35). Bardzo częstą techniką pracy na lekcji jest praca z tekstem – czytania i tłumaczenia ustne (M=2,63) lub tłumaczenia pisemne (M=2,58). W średnim przedziale znajdują się natomiast wyniki wskazujące na wy-

korzystywanie technik konwersacyjnych (M=2,20); uczniowie częściej prowadzą dialogi z nauczycielem (M=2,40) niż z innymi studentami (M=2,10). Najrzadziej stosowaną przez badanych studentów formą uczenia się było używanie języka migowego (M=1,56). Dane zebrano w tabeli 7.1.

Tab. 7.1. Techniki uczenia się stosowane przez studentów niesłyszących i słabosłyszących na lektoracie języka obcego

Techniki	N ważnych	Średnia	Mediana	Moda	Liczność – Mody	Odchylenie standardowe
Czytanie i tłumaczenie ustne	123	2,63	3,00	3,00	91	0,66
Tłumaczenia pisemne	117	2,58	3,00	3,00	82	0,69
Używanie języka migowego	88	1,56	1,00	1,00	58	0,84
Konwersacje, dialogi, odgrywanie ról	90	2,20	2,00	3,00	42	0,83
Ćwiczenia pisemne	122	2,79	3,00	3,00	106	0,55
Konwersacje z nauczycielem	116	2,40	3,00	3,00	60	0,68
Konwersacje z innymi studentami	90	2,10	2,00	3,00	42	0,91
Pisanie tekstów	120	2,35	2,00	3,00	57	0,68

Źródło: badania własne – odpowiedzi na pytania otwarte testu FLMU.

Otrzymane wyniki poddano także statystycznym analizom porównawczym z wykorzystaniem testu UManna-Whitneya, dzięki czemu zaobserwowano wewnątrzgrupowe różnice istotne statystycznie. Stosowane przez uczniów strategie uczenia się różnią się w zależności od preferowanego sposobu komunikowania się. Studenci porozumiewający się tylko za pomocą języka migowego częściej na lekcjach piszą teksty w języku obcym (p=0,001) oraz wykonują pisemne tłumaczenia (p=0,024), natomiast studenci posługujący się i językiem migowym, i mową częściej prowadzą konwersacje z nauczycielem (p=0,007), przy czym studenci posługujący się tylko mową robią to częściej niż ci, którzy korzystają w komunikacji z mowy i języka migowego (p=0,039). Różnice zaobserwowano także, analizując wyniki z podziałem na grupy zaawansowania w zakresie znajomości języka. Studenci lepiej znający język obcy (poziom B i wyższe) częściej rozmawiają z nauczycielem (p=0,007), natomiast studenci na niższych poziomach językowych (A1, A2) częściej piszą teksty (p=0,039) oraz tłumaczą teksty pisemnie (p=0,004). Zaobserwowano także różnice ze względu na płeć badanych. Niesłyszące i słabosłyszące kobiety znacznie częściej niż mężczyźni w czasie lektoratu realizują dialogi, odgrywanie

ról (p=0,004), natomiast mężczyźni znacznie częściej wykonują ćwiczenia pisemne (p=0,001).

Analiza odpowiedzi z testu FLMU wskazuje, że dla studentów z wadami słuchu najtrudniejsze jest opanowanie tych sprawności, które wiążą się bezpośrednio z ich niepełnosprawnością – słuchania i mówienia. Uczenie się gramatyki, słownictwa, a zwłaszcza czytania i pisania uznają za relatywnie łatwiejsze. W swobodnych wypowiedziach za najistotniejsze problemy doświadczane w uczeniu się języka obcego badani studenci zarówno z Polski, jak i z zagranicy uznali problemy z wymową (23,97%) oraz rozumieniem ustnych wypowiedzi innych osób w języku obcym, odczytywanie z ust (16,43%) i słuchanie (15,06%). W dalszej kolejności wskazano na trudności w zakresie rozumienia i stosowania gramatyki (13,01%), trudności w zapamiętaniu znaczenia słów i wyrażeń (8,90%) oraz zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka obcego (6,84%). Pojedyncze osoby zwracały także uwagę na trudności w zakresie nadążenia za tempem uczenia się grupy, związane z brakiem motywacji oraz brakiem znajomości słów w języku narodowym. Wyniki zebrano w tabeli 7.2.

Tab. 7.2. Doświadczane trudności w nauce języka obcego w opinii studentów polskich i zagranicznych

Rodzaj trudności	Studenci z Polski N=101		Studenci z zagranicy N=45		Razem N=146	
	N	P	N	P	N	P
Poprawna wymowa i mówienie	21	20,79	14	31,11	35	23,97
Zrozumienie mowy w j. obcym	19	18,81	5	11,11	24	16,43
Słuchanie nagrań w j. obcym	19	18,81	3	6,66	22	15,06
Gramatyka	14	13,86	5	11,11	19	13,01
Słownictwo	8	7,92	5	11,11	13	8,90
Zbyt mało czasu	4	3,96	6	13,33	10	6,84
Czytanie	6	4,10	0	0	6	4,10
Pisanie, literowanie	3	2,05	3	6,66	6	4,10
Inne	6	4,10	2	4,44	8	5,47

Źródło: badania własne – odpowiedzi na pytania otwarte kwestionariusza FLMU.

Studentów zapytano także w pytaniach otwartych o stosowanie przez nich innych skutecznych sposobów uczenia się języka obcego. W opinii studentów za zdecydowanie najskuteczniejsze zostały uznane dwa: czytanie książek i gazet w języku obcym (19,86%) oraz indywidualne lekcje z dobrym nauczycielem (19,17%). W dalszej kolejności wskazano na wykonywanie ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych (13,01%) oraz korzystanie z internetu i programów komputerowych (13,69%). Badani uznali także, że

skuteczną strategią jest pisanie w języku obcym (10,27%), uczenie się wymowy (9,58%) oraz oglądanie filmów z napisami w języku obcym (8,21%). Za pomocne uznali także korzystanie ze słownika (5,47%), odrabianie prac domowych (4,79%), korzystanie z pomocy wizualnych (4,10%) i dobrych podręczników (3,42%). Odpowiedzi studentów przedstawia tabela 7.3.

Tab. 7.3. Skuteczne sposoby uczenia się języka obcego w opinii studentów.

Strategia	Studenci z Polski N=101		Studenci z zagranicy N=45		Razem N=146	
	N	P	N	P	N	P
Czytanie książek i gazet w języku obcym	13	12,87	16	35,55	29	19,86
Indywidualny kontakt z nauczycielem	14	13,86	14	31,11	28	19,17
Wykonywanie ciekawych ćwiczeń	14	13,86	7	15,55	21	13,01
Wykorzystywanie zasobów internetu, komunikacji elektronicznej, programów komputerowych	10	9,90	10	22,22	20	13,69
Pisanie w języku obcym	9	8,91	6	13,33	15	10,27
Uczenie się wymowy, ćwiczenia wymowy	14	13,86	0	0,00	14	9,58
Oglądanie filmów z napisami w języku obcym	9	8,91	3	6,66	12	8,21
Korzystanie z dobrego słownika	5	4,95	3	6,66	8	5,47
Odrabianie prac domowych	5	4,95	2	4,44	7	4,79
Korzystanie z kolorowych ilustracji, rysunków, wykresów	4	3,96	2	4,44	6	4,10
Korzystanie z odpowiedniego, dobrego podręcznika	2	1,98	3	6,66	5	3,42
Inne	7	6,93	0	0,00	7	4,79

Źródło: badania własne – odpowiedzi na pytania otwarte testu FLMU.

Wśród skutecznych sposobów prowadzenia lektoratu pojedyncze osoby wskazują jeszcze 14 innych strategii, np. kontakt z obcokrajowcami i rodzimymi użytkownikami języka, wymiany międzynarodowe i pobyty zagraniczne, częste powtarzanie, obecność tłumacza języka migowego i osoby przygotowującej notatkę z lekcji (*note-taker*), a także stosowanie przez nauczyciela języka migowego.

Badanych zapytano także, w jakim zakresie lektorzy wykorzystują w procesie uczenia się i nauczania techniki tradycyjne (praca z podręcznikiem, ćwiczenia pisemne), a w jakim technologie informacyjne i komunikacyjne. Analiza wyników wskazuje, że w opinii studentów lektorzy języka obcego najczęściej stosują tradycyjne strategie oparte na korzystaniu z podręcznika (M=2,88) oraz wykonywaniu leksykalnych i gramatycznych ćwiczeń pisemnych (M=2,94). Znacznie rzadziej nauczyciele korzystają z technologii informacyjnej i komunikacyjnej, nieczęsto korzystając z możliwości prezentacji multimedialnej (M=1,82) lub tablic interaktywnych (M=2,07). Rzadko też korzystają z możliwości komunikowania się z niesłyszących lub słabosłyszącym studentem w języku angielskim przy wykorzystaniu wiadomości przesyłanych pocztą elektroniczną (M=1,77) lub poprzez wiadomości tekstowe SMS (M=1,88). Najrzadziej lektorzy korzystają z konwencjonalnego rzutnika pisma (M=1,43) oraz programów telewizyjnych i filmów (M=1,59). Dane zebrano w tabeli 7.4.

Tab. 7.4. Techniki pracy na lektoracie

Techniki pracy na lektoracie	N ważnych	Średnia	Mediana	Moda	Liczność – Mody	Odchylenie standardowe
Wykorzystanie prezentacji multimedialnych	135	1,82	2,00	2,00	62	0,71
Wykorzystanie tablicy interaktywnej	132	2,07	2,00	3,00	61	0,92
Wykorzystanie programów telewizyjnych, filmów	133	1,59	2,00	1,00	66	0,65
Wykorzystanie prezentacji z użyciem konwencjonalnego rzutnika pisma	130	1,43	1,00	1,00	88	0,69
Komunikacja poprzez pocztę elektroniczną (e-mail)	136	1,77	2,00	2,00	61	0,70
Komunikacja poprzez krótkie wiadomości tekstowe (SMS)	130	1,56	1,00	1,00	70	0,67
Korzystanie z podręcznika	141	2,88	3,00	3,00	131	0,43
Leksykalne i gramatyczne ćwiczenia pisemne	119	2,94	3,00	3,00	109	0,42

Źródło: badania własne – odpowiedzi na pytania otwarte kwestionariusza FLMU.

Otrzymane wyniki poddano statystycznym analizom porównawczym z wykorzystaniem testu UManna-Whitneya, dzięki czemu zaobserwowano wiele różnic istotnych statystycznie. Stosowane przez nauczycieli techniki różnią się w zależności od poziomu znajomości języka. W grupach studentów początkujących znacznie rzadziej stosowane są technologie informacyjne i komunikacyjne, takie jak prezentacje multimedialne (p=0,022) oraz filmy i programy telewizyjne (p=0,001), komunikacja z wykorzystaniem wiadomości e-mailowych (p=0,004) oraz wiadomości tekstowych SMS (p=0,001). Używane na lekcjach techniki zróżnicowane są także pod względem sposobu komunikowania się studenta. Na lekcjach, w których uczestniczą studenci posługujący się tylko językiem migowym, istotnie rzadziej nauczyciele korzystają z tablic interaktywnych (p=0,001) oraz programów telewizyjnych i filmów (p=0,025), jednak częściej wykorzystują możliwość porozumiewania się za pomocą wiadomości tekstowych (p=0,020). Nie wystąpiły różnice między grupami w zależności od podziału na płeć respondentów oraz korzystanie przez nich z aparatów słuchowych i implantów ślimakowych.

Badanych studentów zapytano także o czynniki motywujące ich do nauki języka obcego w pytaniach otwartych kwestionariusza FLMU. Pisząc o swojej motywacji do uczenia się języka obcego, największa grupa studentów przyznała, że ich motywacja ma charakter głównie utylitarny: jest nią konieczność zdania egzaminu (24,65%) lub potrzeba wykorzystania znajomości języka w czasie wyjazdów zagranicznych i kontaktów z rodzimymi jego użytkownikami bądź innymi obcokrajowcami (26,71%), natomiast dopiero na trzecim miejscu znajduje się pragnienie tego, aby więcej wiedzieć, być wykształconym człowiekiem (19,17%). Znaczącym motywem osób uczących się języka obcego jest przekonanie, że w dzisiejszych czasach znajomość języków obcych jest koniecznością także dla osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej (16,43%). Dla części grupy badanych motywacją do uczenia się języka jest możliwość wykorzystania go w pracy zawodowej (10,95%), przy czytaniu literatury naukowej (3,42%), w obsłudze komputera (2,05%). Dla 7,53% badanych uczenie się języka obcego jest przyjemnością. Wyniki zebrano w tabeli 7.5.

Nie zaobserwowano żadnych różnic istotnych statystycznie w zakresie motywacji do nauki kolejnego języka, natomiast w zakresie opinii co do możliwości wykorzystania języka w pracy zawodowej zauważono, że osoby z niższą znajomością języka częściej sądzą, że będą mogły wykorzystać znajomość języka obcego w pracy zawodowej (p=0,008).

Tab. 7.5. Motywacja badanych osób do uczenia się języka obcego

Motyw uczenia się	Studenci z Polski N=101		Studenci z zagranicy N=45		Razem N=146	
	N	P	N	P	N	P
Podróże	25	24,75	14	31,11	39	26,71
Egzamin, obowiązek	19	18,81	17	37,77	36	24,65
Lepsze wykształcenie	20	19,80	8	17,77	28	19,17
Znajomość języków obcych to konieczność	13	12,87	11	24,44	24	16,43
Praca	13	12,87	3	6,66	16	10,95
Przyjemność	7	6,93	4	8,88	11	7,53
Czytanie literatury naukowej w języku obcym	2	1,98	3	6,66	5	3,42
Obsługa komputera, internet	3	2,97	0	0	3	2,05

Źródło: badania własne – odpowiedzi na pytania otwarte testu FLMU.

7.2. Przekonania językowe studentów – badania własne

W niniejszym podrozdziale zostanie uzasadnione znaczenie przekonań językowych w procesie nabywania języka obcego oraz przedstawione zostaną wyniki badań własnych w tym zakresie, przeprowadzone wśród studentów z wadą słuchu studiujących w Polsce i za granicą. Ze względu na braki danych w niektórych ankietach analizie poddano 130 w pełni uzupełnionych kwestionariuszy BALLI.

7.2.1. Znaczenie przekonań językowych w nauczaniu i uczeniu się języka obcego

Przekonania, postawy oraz wiedza metajęzykowa, z którą student wkracza na lekcje języka obcego są istotnym czynnikiem, prognozującym osiągnięcie przez niego sukcesu w nauce języka. Zagadnienia te nie były dotychczas badane w grupie osób z wadą słuchu, a ich znaczenie, udowodnione w badaniach w populacji osób słyszących, wydaje się bardzo istotne. Omówiony teraz stan badań dotyczących przekonań związanych z uczeniem się języka obcego pozwoli na lepsze rozpoznanie tego zagadnienia przed przeprowadzeniem badań własnych.

Przez przekonania o uczeniu się rozumie się „ogólne założenia które uczeń posiada na temat siebie samego jako ucznia, czynników warunkujących proces uczenia się oraz naturę uczenia się i nauczania" (Victori, Lockhart 1995, 224). Przekonania obejmują to wszystko, co uczeń/student wie o sobie jako o osobie uczącej się i myślącej, o celach i potrzebach, jakie realizuje w procesie uczenia się, a także o wpływie różnych czynników, takich jak motywacja, zdolności czy pewne cechy osobowości, na przebieg procesu uczenia się i jego efekty (Flavell 1987). Różni autorzy definiowali także przekonania jako *miniteorie, wewnętrzny wgląd, kulturę uczenia się, przypuszczenia, teorie implicite* czy też *koncepcje uczenia się* (por. Bernat, Gvozdenko 2005).

Psychologia kognitywna określa przekonania dotyczące wiedzy jako takiej oraz procesu uczenia się jako przekonania epistemologiczne, które z kolei są elementem wiedzy metapoznawczej i wiodącą siłą w działaniu poznawczym, wpływają na zdolność rozumowania, rozwiązywania problemów, wytrwałość i sprawność interpretowania informacji (por. Schommer 1990, 1993; Bernat, Gvozdenko 2005). Niektórzy psycholodzy są zdania, że przekonania o uczeniu się są bardziej istotne dla osiąganych przez ucznia czy studenta rezultatów niż takie cechy osobowe, jak inteligencja i zdolności (Thomas, Harri-Augustein 1983). Uczniowie, którzy mają realistyczne i pozytywne przekonania radzą sobie lepiej niż ci, których przekonania są nierealistyczne lub/i negatywne.

W odniesieniu do nauki języka obcego przekonania mogą dotyczyć takich czynników, jak postrzegany stopień trudności/zawiłości danego języka (np. *język angielski jest trudniejszy niż język niemiecki*), trudności napotykane w czasie jego nabywania (np. *mowa zależna to najtrudniejsza rzecz do nauczenia się*), przekonanie co do wyższości pewnych strategii uczenia się nad innymi (np. *języka obcego można nauczyć się tylko poprzez konwersacje z native speakers*), czasu potrzebnego na opanowanie języka obcego, oczekiwania dotyczące możliwości osiągnięcia sukcesu w danej dziedzinie czy też stylu pracy i postawy nauczyciela prowadzącego daną grupę. Uczniowie mogą przewidywać pojawienie się trudności w uczeniu się języka, wątpić w swoje predyspozycje do uczenia się języka lub je przeceniać.

Przekonania negatywne, wpływające na proces nabywania języka, to przede wszystkim te, których źródłem są stereotypy, niedostateczna wiedza o mechanizmach uczenia się języków obcych oraz zaniżona samoocena osób uczących się. Przykładem takiego przekonania jest to o nieposiadaniu zdolności językowych czy też przekonanie, że nauczenie się języka obcego jest ekstremalnie trudną umiejętnością. Negatywnie na proces uczenia się wpływa także przekonanie, że języka obcego można

nauczyć się w bardzo krótkim czasie lub też odwrotnie, że potrzeba jest bardzo dużo czasu: takie przekonania obniżają motywację, jeżeli efekt nie przychodzi wystarczająco szybko, lub też odstraszają od podejmowania tej czynności w obawie przed brakiem czasu na tak intensywne uczenie się. Jak twierdzą Horwitz (1988) oraz Bernat i Gvozdenko (2005), szczególnie negatywnie na efekty uczenia się języka obcego wpływa przekonanie o tym, że tylko niektórzy ludzie posiadają specjalne zdolności językowe, a osoba badana jest ich pozbawiona: prowadzi to bezpośrednio do niskiej samooceny własnych możliwości i zdolności oraz negatywnych oczekiwań co do skuteczności uczenia się języka (Horwitz 1988; Bernat, Gvozdenko 2005).

Uczniowie i studenci często prezentują także fałszywe przekonania co do możliwości popełniania błędów językowych, sądząc, że nie powinno się pozwalać uczniom na czynne posługiwanie się językiem obcym w początkowym okresie nauki, ponieważ popełniane wtedy błędy mogą ulec utrwaleniu. Konsekwencją tego jest także wyrażanie przekonania, że językiem obcym można posługiwać się tylko wtedy, kiedy jest on opanowany perfekcyjnie. Takie fałszywe przekonania są źródłem ciągłego poczucia winy i niepewności, lęku przed popełnieniem błędu językowego oraz odbiorem przez rozmówcę wypowiedzi mogącej zawierać błędy gramatyczne – w zapisie czy w wymowie (*co oni sobie o mnie pomyślą?*), co w konsekwencji jest przyczyną blokad w zakresie używania języka i jedynie biernego opanowania zasad jego używania.

Współcześni badacze procesu nabywania języka obcego potwierdzają, że na efekty uczenia się duży wpływ mają takie czynniki, jak postawy, wcześniejsze doświadczenia, oczekiwania, przekonania, strategie i style uczenia się (Oxford 1992/1993; Felder, Henriques 1995), jednak przekonania uczniów dotyczące uczenia się języków obcych jak do tej pory nie były częstym przedmiotem analiz naukowych (Wenden 2001). Zainteresowanie przekonaniami uczniów na temat procesu uczenia się języka obcego zainicjowały badania Flavella (1979, za: Bernat, Gvozdenko 2005), który określił przekonania ucznia o wpływie czynników poznawczych i afektywnych (m.in. zdolności, osobowości i motywacji) na proces uczenia się jako „wiedzę osobową" (*person knowledge*) i uznał ją za szczególnie istotną w procesie nabywania języka, modyfikującą efekty tego procesu. Bernat i Gvozdenko (2005), kontynuatorki badań Flavella i Wenden, wyróżniają trzy typy wiedzy metapoznawczej (dotyczącej osoby, zadania i strategii) i uznają ją za warunek wstępny rozwoju autonomii ucznia, wyrażającej się w samodzielnym planowaniu, monitorowaniu własnego działania i ocenianiu go. Czynniki, które wpływają na przekonania, możemy zatem po-

dzielić na osobowe i społeczno-kulturowe. Czynniki osobowe to te, które wynikają z uprzednich doświadczeń osobistych ucznia oraz różnic indywidualnych, takich jak: płeć (Siebert 2003) czy osobowość (Langston, Sykes 1997; Furnham, Johnson, Rawles 1985). Czynniki mające swoje źródło w sytuacji społeczno-kulturowej, w której uczeń żyje, to czynniki rodzinne (Schommer 1990), pochodzenie społeczne ucznia (Prudie, Hattie, Douglas 1996), związane ze środowiskiem szkolnym i rówieśniczym (Arnold 1999) oraz typem instytucji, w której odbywa się nauczanie (Rifkin 2000).

W dotychczasowych badaniach nad przekonaniami odnośnie do uczenia się języka obcego wykazano zarówno podobieństwa, jak i różnice między grupami uczniów. Horwitz (1999) dokonuje analizy siedmiu reprezentatywnych badań nad przekonaniami uczniów w zakresie uczenia się języków obcych, analizując wyniki amerykańskich studentów uczących się języka francuskiego, hiszpańskiego (Horwitz 1988; Kern 1995) lub japońskiego (Oh 1996) jako języków obcych oraz Koreańczyków (Truitt 1995), Tajwańczyków (Yang 1992) i Turków (Kunt 1997) uczących się języka angielskiego jako obcego w USA. Młodzi Amerykanie różnili się od studentów pochodzenia azjatyckiego oraz tureckiego przekonaniami dotyczącymi stopnia obiektywnej trudności oraz natury poznawania języka obcego, a także swoimi motywacjami i oczekiwaniami. Azjaci i Turcy byli ogólnie przekonani, że język obcy nie jest trudny do opanowania, wierzyli, że kluczem do nauki języka jest poznanie słownictwa, cechowali się głównie motywacją instrumentalną. Podsumowując badania, Horwitz (1999) stwierdza, że ich wyniki wskazują na odmienny status uczenia się języka obserwowany w różnych krajach oraz odzwierciedlają tendencje związane z czynnikami natury społecznej, politycznej i ekonomicznej, które wpływają na uczniów. W analizowanym artykule autorka zauważa także istotne różnice między poszczególnymi grupami Amerykanów, dotyczące takich zagadnień, jak poziom trudności języka obcego, czas potrzebny na opanowanie języka, rolę wrodzonych zdolności językowych, rodzaj motywacji do uczenia się języka oraz znaczenie poszczególnych sprawności językowych (słownictwo, gramatyka) w opanowaniu języka, co sugerowałoby, iż różnice kulturowe nie odgrywają tutaj roli pierwszoplanowej. Horwitz spekuluje, że zaobserwowane różnice wynikają prawdopodobnie z różnic w zakresie wieku badanych, poziomu znajomości języka obcego, statusu zawodowego oraz kontekstu uczenia się języka obcego. Konkludując, badaczka stwierdza, że wprawdzie analiza badań pozwala na ustalenie pewnych różnic między uczestnikami zajęć językowych wywodzącymi się z różnych kultur, jednak nie są to tendencje stałe i wystarczająco wyraźne. Horwitz (1999) sugeruje zatem, aby w ba-

daniach przekonań studentów koncentrować się nie tyle na różnicach kulturowych, ile na cechach osobowych poszczególnych studentów (wiek, etap życia, na którym się znajdują, kontekst uczenia się języka) i rodzaju instrukcji językowej, jakiego doświadczają w czasie kursu języka – jak uczy nauczyciel i jakie studenci prezentują cechy indywidualne). Podobne wnioski formułuje Bernat (2006). Przebadała ona inwentarzem BALLI 262 studentów pochodzących z 19 krajów i uczących się języka angielskiego jako obcego w Australii, porównując osiągnięte wyniki z tymi otrzymanymi w badaniach amerykańskich przez Sieberta (2003). Wyniki nie potwierdziły hipotezy o występowaniu różnic w zakresie przekonań językowych między osobami uczącymi się języka angielskiego jako obcego w USA i Australii, podobne rezultaty osiągnięto jedynie w jednym ze stwierdzeń (*Każdy może nauczyć się języka obcego*) – zaobserwowano różnicę większą niż 20%. Pozwala to Bernat (2006) na sformułowanie wniosku, iż system przekonań dotyczących nauki języka nie jest specyficzny dla kontekstu społeczno-kulturowego, lecz zależny od czynników osobowych i struktury wiedzy metapoznawczej danej osoby.

Odmiennego zdania są autorzy prowadzący badania nad przekonaniami w krajach innych niż USA. Yang przebadał ponad 500 studentów z Tajwanu, (1992), Cotterall prowadził swoje badania wśród 140 osób w Nowej Zelandii (1995), Chawhan i Olivier (2000) badali przekonania Australijczyków, Kim-Yoon (2000) zaś prowadził badania wśród Koreańczyków. Wszyscy ci autorzy stwierdzili, że przekonania dotyczące nauki języków są zależne od kontekstu społeczno-kulturowego, w którym odbywa się nauczanie języka obcego. Podobnego zdania jest Rifkin (2000), który w badaniach prowadzonych wśród 1000 uczniów uczących się 10 różnych języków zaobserwował statystycznie istotne różnice sięgające 66% twierdzeń w stosowanym przez niego kwestionariuszu BALLI w zakresie rodzaju przekonań językowych między studentami dwóch różnych instytucji. Wynik ten potwierdza, że kontekst, w jakim odbywa się nauczanie (np. duża lub mała instytucja, prywatna lub publiczna itp.), odgrywa istotną rolę w formowaniu przekonań uczniów.

Podjęto także badania, których celem było określenie różnic międzypłciowych w zakresie przekonań dotyczących uczenia się języka obcego. Prowadził je w grupie 181 studentów z 22 narodowości Siebert (2003), stwierdzając, że mężczyźni znacznie wyżej niż kobiety oceniali swoje predyspozycje do nauki języka i byli bardziej optymistyczni w zakresie oceny możliwości osiągnięcia celu. Badacz ten stwierdził także, że pochodzenie narodowe i etniczne wpływa na rodzaj posiadanych przekonań, np. Ja-

pończycy istotnie niżej oceniali swoje predyspozycje językowe niż mieszkańcy centralnej Europy.

Wśród studentów niesłyszących nie były do tej pory prowadzone badania nad ich przekonaniami dotyczącymi nauki języka obcego. Poznanie tych przekonań jest istotne ze względu na wynikające z nich implikacje pedagogiczne, dotyczące dostosowania metodyki nauczania tego przedmiotu do wyrażanych przez uczniów i studentów przekonań i potrzeb oraz podjęcia korekty przekonań fałszywych. Prezentowane w dalszej części tej publikacji badania są odpowiedzią na lukę w poznaniu przekonań osób z uszkodzeniami słuchu w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego.

Zastosowanie inwentarza BALLI pozwoliło na określenie i analizę przekonań dotyczących uczenia się języka obcego wśród niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Przyjęto, że studenci ci, mimo iż pochodzili z różnych krajów, tworzą wystarczająco homogeniczną grupę badawczą, funkcjonują bowiem we wspólnym kontekście edukacyjnym w zakresie uczenia się języka obcego oraz kontekście związanym z ich uszkodzonym słuchem. Zastosowanie tego narzędzia stworzyło możliwość wypowiedzenia się na temat uczenia się i nauczania języka obcego samym osobom zainteresowanym, dotychczas często zaskakiwanym określonymi zarządzeniami odnośnie do zakresu i form uczenia się języka obcego. Technika ta pozwala także określić, w jakim zakresie przekonania osób uczących się języka obcego są pozytywne i realistyczne, a w jakim można je określić jako negatywne i nierealistyczne. Ma to znaczenie w projektowaniu pracy dydaktycznej, ponieważ stwierdzono, iż uczniowie posiadający realistyczne i pozytywne przekonania dotyczące uczenia się języka uczą się bardziej efektywnie i są bardziej wytrwali w sytuacji doświadczania niepowodzeń (Mantle-Bromley 1995).

7.2.2. Wyniki badań własnych w zakresie przekonań językowych studentów z wadą słuchu

Wyniki uzyskane w empirycznych badaniach własnych nad przekonaniami studentów dotyczącymi uczenia się języka obcego zostaną zaprezentowane w ramach 5 kategorii zaproponowanych przez Horwitz (1988): 1) przekonania o posiadaniu zdolności językowych, 2) przekonania o trudnościach w zakresie uczenia się języka obcego, 3) przekonania o naturze procesu uczenia się języka, 4) przekonania dotyczące strategii komunikowania się, 5) przekonania dotyczące motywacji i aspiracji.

Analiza danych ma na celu weryfikację hipotezy H2, mówiącej o tym, że *Istnieje związek między przekonaniami dotyczącymi uczenia się języka obcego a: H2a. Stopniem uszkodzenia słuchu; H2b. Poziomem znajomości języka obcego; H2c. Płcią, H2d. Dominującą strategią porozumiewania się.*

7.2.2.1. *Ogólne wyniki inwentarza BALLI*

Analizując wyniki uzyskane w inwentarzu BALLI, w ramach przyjętego modelu badań wykorzystano przede wszystkim statystyki opisowe. Dla każdego twierdzenia wskazano wynik minimalny, wynik maksymalny, wartość średniej i mediany, a także wartość odchylenia standardowego. Wskazano także, wzorem analiz prowadzonych przez innych badaczy (Siebert 2003; Bernat 2006), procent osób zgadzających się w wysokim stopniu z twierdzeniami inwentarza (odpowiedzi: *I agree/I strongly agree*) oraz procent badanych osób niezgadzających się z danym stwierdzeniem (*I disagree/I strongly disagree*) Dane przedstawiono w tabeli 7.6.

Tab. 7.6. Ogólne wyniki badanych osób w skali BALLI (oprac. własne)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia	N	Średnia	Mediana	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe	Procent osób zgadzających się z danym twierdzeniem (I agree/I strongly agree)	Procent badanych niezgadzających się z danym twierdzeniem (I disagree/I strongly disagree)
1	Łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego	146	4,157	5,00	0,00	6,00	1,863	63,07	8,46
2	Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka obcego	146	4,356	5,00	0,00	6,00	1,712	66,41	2,29
3	Niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne	146	3,972	4,00	0,00	6,00	1,780	51,93	2,32
4	Język obcy jest: a) bardzo trudnym językiem, b) trudnym językiem, c) średnio trudnym językiem, d) łatwym językiem, e) bardzo łatwym językiem	146	2,774	3,00	0,00	6,00	1,403	10,23	17,32
5	Jestem przekonany, że nauczę się bardzo dobrze języka obcego	146	3,602	4,00	0,00	6,00	1,642	36,15	8,46
6	Moi rodacy są dobrzy w uczeniu się języków obcych	146	3,541	4,00	0,00	6,00	1,632	34,88	6,20
7	Ważne jest, żeby bardzo poprawnie wymawiać słowa w języku obcym	146	4,000	4,00	0,00	6,00	1,800	55,46	4,68

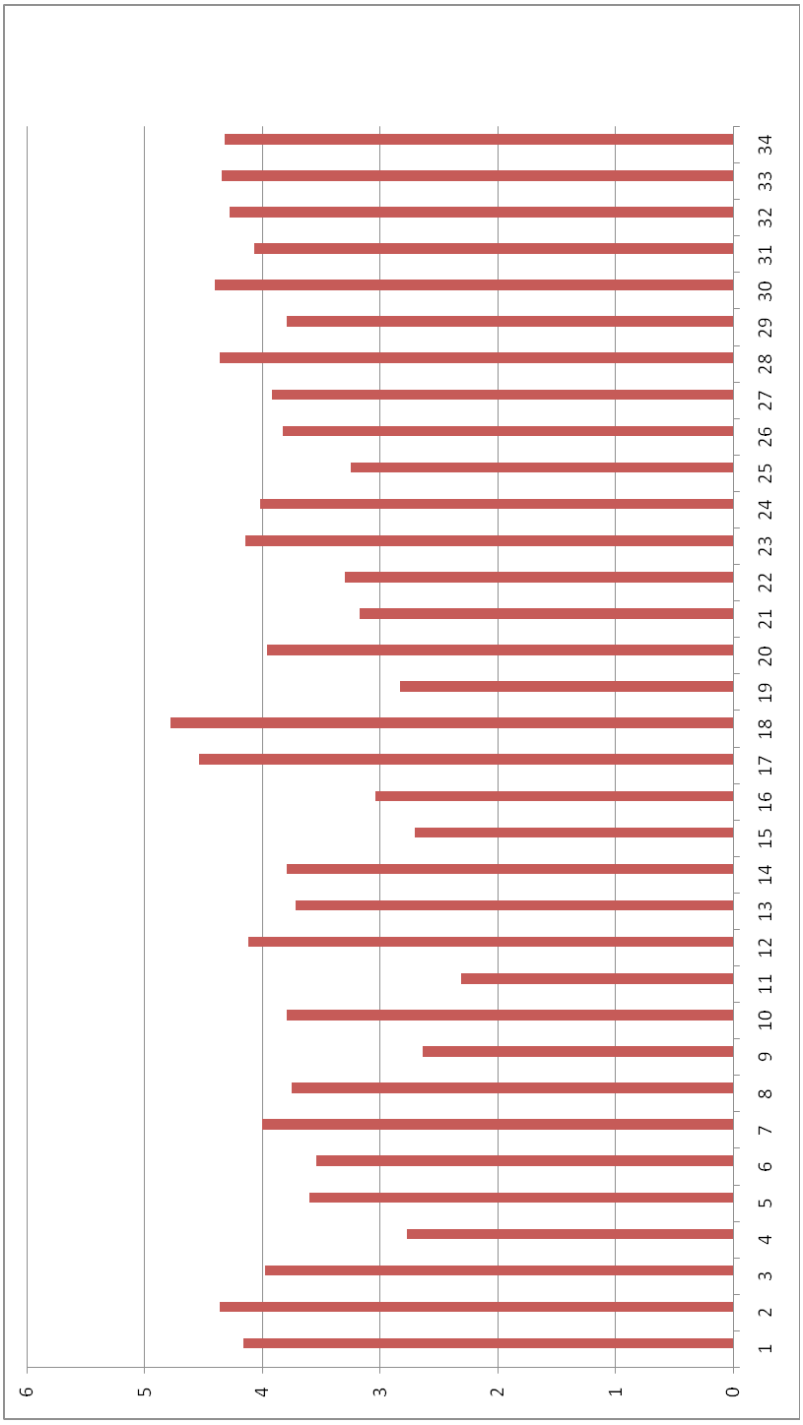
8	Żeby używać języka obcego, trzeba poznać kulturę krajów, w których jest używany jako język ojczysty	146	3,746	4,00	0,00	6,00	1,753	45,03	15,26
9	Nie powinno się mówić w języku obcym, jeśli nie umie się poprawnie wymawiać słów	146	2,637	3,00	0,00	6,00	1,498	13,95	37,98
10	Jeśli ktoś zna jeden język obcy, łatwiej jest mu uczyć się kolejnych	146	3,794	4,00	0,00	6,00	1,693	46,92	8,46
11	Osoby, które są dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych, nie są dobre w uczeniu się języków obcych	146	2,308	2,00	0,00	6,00	1,257	3,81	49,61
12	Najlepiej jest uczyć się języka obcego w kraju, w którym jest on używany	146	4,116	4,00	0,00	6,00	1,806	54,96	6,10
13	Lubię posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami	146	3,719	4,00	0,00	6,00	1,837	45,31	9,37
14	Jeśli ktoś nie zna jakiegoś słowa w języku obcym, może spróbować odgadnąć, co ono znaczy	146	3,794	4,00	0,00	6,00	1,627	42,63	5,42
15	Jeśli ktoś uczy się języka obcego codziennie przez godzinę, jak dużo czasu potrzebuje, żeby nauczyć się go bardzo dobrze? a) mniej niż rok, b) 1-2 lat), c) 3-5 lat, d) 5-10 lat, e) nie można nauczyć się języka, ucząc się jedną godzinę dziennie	146	2,705	3,00	0,00	6,00	1,532	14,06	35,93
16	Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych	146	3,041	3,00	0,00	6,00	1,466	16,03	21,37
17	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest uczenie się nowych słów	146	4,534	5,00	0,00	6,00	4,455	58,01	3,81
18	W nauce języków obcym ważne jest, żeby dużo powtarzać i ćwiczyć	146	4,780	5,00	0,00	6,00	1,743	89,31	0,76
19	Kobiety są lepsze od mężczyzn w nauce języków obcych	146	2,828	3,00	0,00	6,00	1,501	16,15	25,38
20	Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy	146	3,958	4,00	0,00	6,00	1,713	48,85	6,10
21	Czuję się nieśmiały, gdy mam używać języka obcego w komunikacji z innymi	146	3,171	4,00	0,00	6,00	1,628	21,37	27,48
22	Jeśli początkującym uczniom pozwala się popełniać błędy, później będzie im trudno mówić poprawnie	146	3,301	4,00	0,00	6,00	1,645	25,58	18,60
23	Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka	146	4,143	5,00	0,00	6,00	1,777	62,01	5,42

24	Chciałbym nauczyć się języka obcego, żeby lepiej poznać ludzi, którzy go używają na co dzień	146	4,020	4,00	0,00	6,00	1,794	49,23	6,92
25	Łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć	146	3,246	3,00	0,00	6,00	1,629	25,19	22,90
26	Uczenie się języka obcego różni się od uczenia się innych przedmiotów	146	3,828	4,00	0,00	6,00	1,658	42,63	4,65
27	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest nauczenie się tłumaczenia z mojego języka na język obcy	146	3,917	4,00	0,00	6,00	1,720	51,53	4,61
28	Jeśli nauczę się bardzo dobrze języka obcego, będę miał większe szanse na lepszą pracę	146	4,363	5,00	0,00	6,00	1,749	64,12	3,05
29	Ludzie, którzy znają języki obce, są bardziej inteligentni	146	3,787	4,00	0,00	6,00	1,690	39,69	9,92
30	Chcę nauczyć się dobrze mówić w języku obcym	146	4,404	5,00	0,00	6,00	1,866	70,00	3,84
31	Chciałbym mieć przyjaciół w kraju, którego języka się uczę	145	4,069	4,00	0,00	6,00	1,801	51,53	4,61
32	Każdy może nauczyć się języka obcego	146	4,274	5,00	0,00	6,00	1,728	63,35	2,29
33	Łatwiej jest czytać i pisać języku obcym, niż mówić i rozumieć innych	146	4,342	5,00	0,00	6,00	1,715	66,41	3,05
34	Uczenie się języka obcego jest dla mnie ważne, bo chcę być dobrze wykształcony	146	4,315	5,00	0,00	6,00	1,733	64,88	2,29

Uzyskane wyniki poddano następnie analizom szczegółowym z wykorzystaniem nieparametrycznego testu UManna-Whitneya (który został wybrany dlatego, że niektóre konfrontowane ze sobą grupy były dość małe, N<30). W celu ułatwienia opisu średnie wyniki pogrupowano w pięć kategorii oznaczających stopień, w jakim badana osoba zgadza się z danym stwierdzeniem, wynikom przypisano odpowiednie wartości i nazwy (tabela 7.8).

Tab. 7.8. Grupy wyników w kwestionariuszu BALLI

Lp.	Wartość średniej (M)	Wynik
1	1,00-1,99	bardzo niski
2	2,00-2,99	niski
3	3,00-3,99	średni
4	4,00-4,99	wysoki
5	5,00-6,00	bardzo wysoki



Wykres 7.1. Ogólne wyniki inwentarza BALLI

Wyniki analizowano, określając korelacje między zmiennymi, którymi były poszczególne twierdzenia w skali BALLI (zmienne zależne), a zmiennymi niezależnymi: płcią studentów (mężczyźni M, N=50; kobiety K, N=94), poziomem znajomości języka obcego (grupa początkująca A, N=92; grupa na poziomie elementarnym i wyższym B, N=54; stopniem uszkodzenia słuchu lekki L: M=5; umiarkowany U: N=27; znaczny N=64, głęboki N=49 oraz sposobem komunikowania się z otoczeniem. W tym ostatnim zakresie wyróżniono trzy grupy:

1) osoby posługujące się mową i językiem migowym (Mo/Mi; N=65);
2) osoby posługujące się tylko mową (Mo; N=54);
3) osoby posługujące się tylko językiem migowym swojego kraju (Mi; N=27).

W analizach poszukiwano także korelacji między poszczególnymi twierdzeniami zarówno w obrębie tej samej, jak i różnych kategorii.

Obliczając korelacje dla różnych układów zmiennych, określano ich istotność i wielkość (Brzeziński 2004). Badanie przekonań dotyczących uczenia się języka obcego oraz korelowanie wyników z różnymi zmiennymi nie jest równoznaczne z określaniem związku przyczynowo-skutkowego między zmiennymi, pozwala jedynie stwierdzić, w jakim stopniu wariancja jednej zmiennej jest związana z wariancją innej zmiennej. W przypadku korelowania zmiennej porządkowej ze zmienną przedziałową zastosowano współczynnik rho Spearmana, natomiast siłę związku między zmiennymi ilościowymi określono za pomocą współczynnika *r* Pearsona. W interpretacji wyników przyjęto następujące określenia siły związku (tabela 7.9).

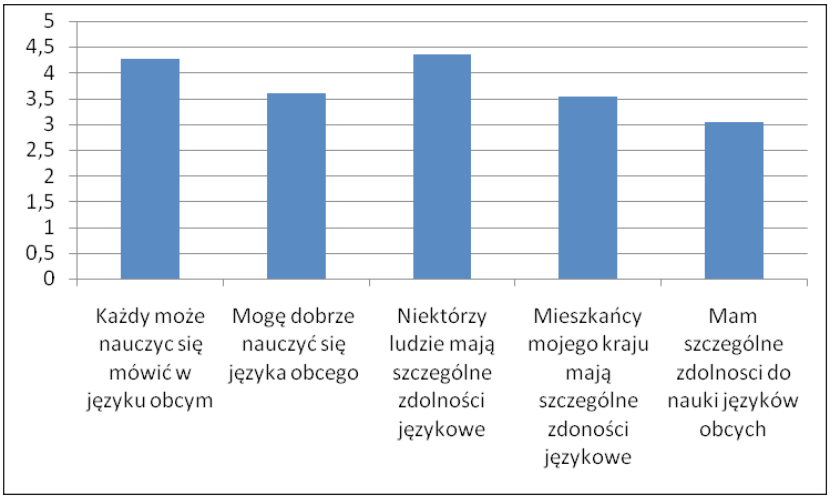
Tab 7.9. Sposób interpretacji wartości współczynnika korelacji (za: Bedyńska, Brzezicka 2007, 96)

Wartość korelacji	Siła związku
Poniżej 0,2	korelacja słaba
0,2-0,4	korelacja niska
0,4-0,6	korelacja umiarkowana
0,6-0,8	korelacja wysoka
0,8-0.9	korelacja bardzo wysoka
0,9-1,0	pełna zależność

7.2.2.2. *Posiadanie zdolności językowych*

Pierwszą kategorią badanych przekonań językowych było posiadanie zdolności językowych. Wyniki dla całej grupy wskazują, iż badani studenci są w wysokim stopniu przekonani, że niektórzy ludzie mają szczegól-

ne zdolności językowe[1] (B2; M=4,356), ale w średnim stopniu sądzą, że to mieszkańcy ich kraju lub oni sami są uzdolnieni językowo (B6; M=3,541; B16; M=3,041). Badani studenci wyrażają także potwierdzoną badaniami naukowymi opinię (por. Patkowski 1990), że dzieciom znacznie łatwiej niż dorosłym przychodzi uczenie się języka obcego (B1; M=4,157). W średnim stopniu są jednak przekonani, że nauka kolejnych języków przychodzi łatwiej niż pierwszego języka obcego (B10; M=3,794). Nie uznają za słuszne przekonania, że zdolności matematyczne wykluczają zdolności językowe (B11; M=2,308), w niskim stopniu zgadzają się z tezą, iż kobiety są zdolniejsze od mężczyzn w uczeniu się języków (B19; M=2,828). Badani studenci przekonani są w średnim stopniu, iż znajomość języków obcych świadczy o inteligencji danej osoby (B29; M=3,787). Wysoce pozytywnym aspektem jest silne przekonanie badanych osób, że każdy człowiek jest w stanie nauczyć się posługiwać się językiem obcym (B32; M=4,274), jednak martwi fakt, że przekonanie *Mogę nauczyć się dobrze języka obcego* nie uzyskało tak wysokiego wyniku (kategoria V, B5; M=3,602). Omówione powyżej wyniki zilustrowano na wykresie 7.2.

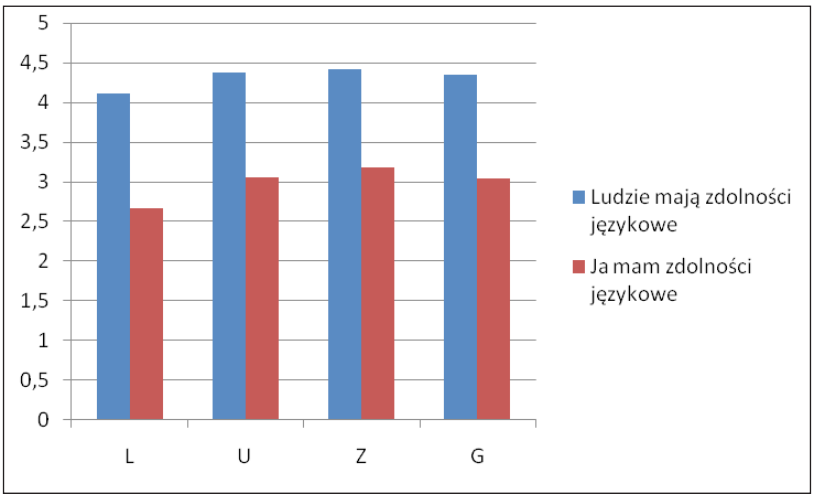


Wykres 7.2. Wybrane przekonania o zdolnościach językowych

Wyniki dla pytań B2 (*Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka*) i B16 (*Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych*)

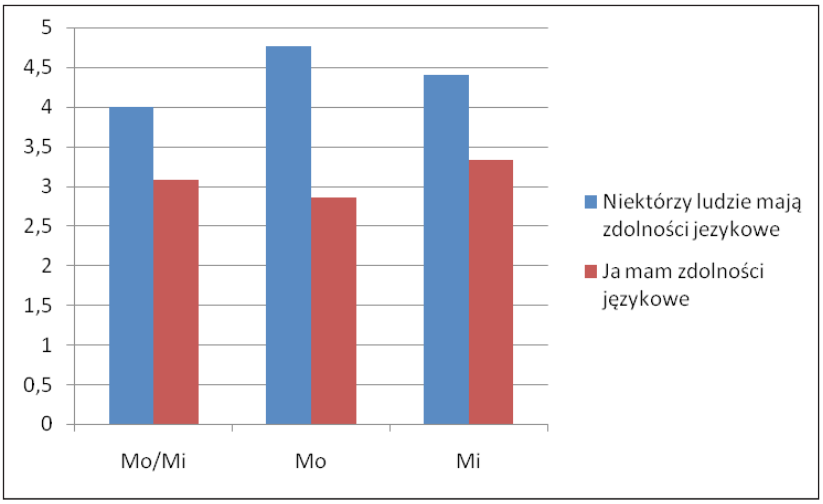
[1] Litera B i numer w nawiasie oznaczają numer twierdzenia w inwentarzu BALLI. Np. B2 to twierdzenie nr 2 w inwentarzu, natomiast (M) oznacza wartość średniej dla tego twierdzenia.

przeanalizowano także w poszczególnych grupach zróżnicowanych ze względu na poziom uszkodzenia słuchu. We wszystkich grupach zaobserwowano, że studenci są bardziej przekonani, iż niektórzy (inni) ludzie mają zdolności językowe, natomiast w mniejszym stopniu przypisują posiadanie takich zdolności sobie – zależność tę ilustruje wykres 7.3.



Wykres 7.3. Porównanie średnich wartości odpowiedzi na pytania B2 i B16 w zależności od poziomu uszkodzenia słuchu (L – lekki, U – umiarkowany, Z – znaczny, G – głęboki)

Następnie przeanalizowano wyniki, dzieląc badanych na grupy ze względu na zmienną poziomu znajomości języka obcego, płci oraz preferowanego sposobu komunikowania się, jednak w analizach nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie. Różnice między średnimi (M) pozwalają jedynie na obserwację pewnych znaczących tendencji. Porównując zatem wyniki osób, które posługują się tylko mową (Mo), z wynikami osób posługujących się tylko językiem migowym (Mi) lub językiem migowym i mową (Mo/Mi), zaobserwowano, że studenci ze wszystkich tych grup w wysokim stopniu są przekonani, że niektórzy ludzie mają wybitne zdolności językowe (B2; Mo/Mi M=4,0; Mo M=4,759, Mi M=4,407), jednocześnie zaś nie uważają samych siebie za osoby posiadające takie zdolności: wyniki mieszczą się w przedziale niskim i średnim (B16; Mo/Mi M=3,076; Mo=2,851, Mi=3,333), przedstawiono je na wykresie 7.4.



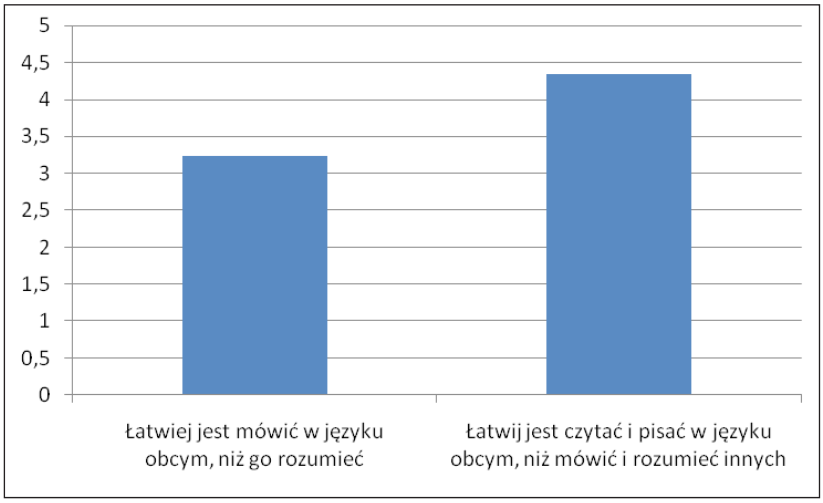
Wykres 7.4. Porównanie przekonań studentów na temat zdolności językowych innych osób i ich własnych (pytanie B2 i B16 inwentarza BALLI)

Studenci posługujący się mową byli w największym stopniu spośród tych trzech grup przekonani, że każdy człowiek może nauczyć się języka obcego (B32; Mo/Mi: M=3,984; Mo: M=4,518; Mi: M=4,481). Z kolei studenci posługujący się tylko językiem migowym najczęściej wyrażali przekonanie, że kobiety mają większe zdolności językowe od mężczyzn (B19; Mo/Mi: M=2,584; Mo: M=2,963; Mi: M=3,148), dla nich też częściej znajomość języka obcego łączyła się z wysoką inteligencją (B29; Mo/Mi:M=3,753; Mo: M=3,666; Mi: M=4,111). Stwierdzono także, że studenci słabiej znający język obcy (poziom A1, A2) częściej sądzili, że każdy człowiek może nauczyć się języka obcego (B32; A: M=4,533; B: M=3,833), częściej też określali, że osoby dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych nie są dobre w uczeniu się języków obcych (B11; A: M=2,434; B: M=2,092). Uczenie się w grupie regularnej lub specjalistycznej oraz płeć nie miały znaczenia w zakresie odpowiedzi studentów na pytania tej kategorii.

7.2.2.3. *Trudności w uczeniu się języka obcego*

Druga grupa przekonań opisuje przeświadczenia studentów co do potencjalnych trudności pojawiających się w trakcie nauki języka obcego. Wyniki globalne dla całej grupy pokazują, że badani studenci uważają, iż język obcy, którego się uczą (najczęściej jest to język angielski) jest średnio łatwy do nauczenia się (B4; M=2,774), realistyczne oceniają także czas, który może być im potrzebny, aby nauczyć się języka obcego; uznają, że

proces ten wymaga 3-5 lat. W średnim stopniu są przekonani, że niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne (B3; M=3,972), w podobnym stopniu zgadzają się z przekonaniem, że łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć (B25; M=3,246), natomiast w wysokim stopniu zgadzają się z tezą, że znacznie łatwiej jest czytać i pisać, niż mówić w języku obcym (B33; M=4,342). Wyniki dla twierdzeń B25 (*Łatwiej jest mówić w języku obcym niż go rozumieć*) i B33 (*Łatwiej jest czytać i pisać w języku obcym niż mówić*) zilustrowano na wykresie 7.5.

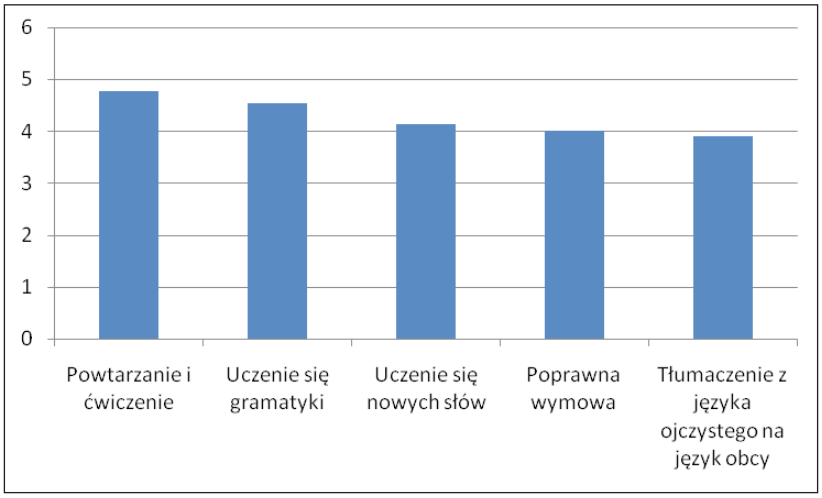


Wykres 7.5. Wybrane przekonania w zakresie trudności w uczeniu się języka obcego

Kolejne analizy dotyczyły porównania przekonań badanych osób z uwzględnieniem zmiennej poziomu znajomości języka obcego, płci oraz preferowanego sposobu komunikowania się, jednak w analizach nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie. Szczegółowa analiza wyników wykazała istnienie różnic między średnimi wynikami dla poszczególnych twierdzeń, co wskazuje na występowanie pewnych tendencji. Tak np. porównując średnie wyniki dla grupy studentów posługujących się mową i językiem migowym swojego kraju i studentów posługujących się wyłącznie językiem migowym lub wyłącznie mową, zaobserwowano, że język obcy za najłatwiejszy do nauczenia się uznają te spośród badanych osób, które posługują się tylko mową, jest on trudniejszy dla osób posługujących się tylko językiem migowym oraz mową i językiem migowym (B4; Mo/Mi: M=2,553; Mo: M=3,055, Mi: M=2,740. Jak stwierdzono wcześniej, różnice te nie są istotne statystyczne, ale wskazują na występowanie tendencji w zakresie przekonań studentów.

7.2.2.4. *Proces uczenia się języka obcego*

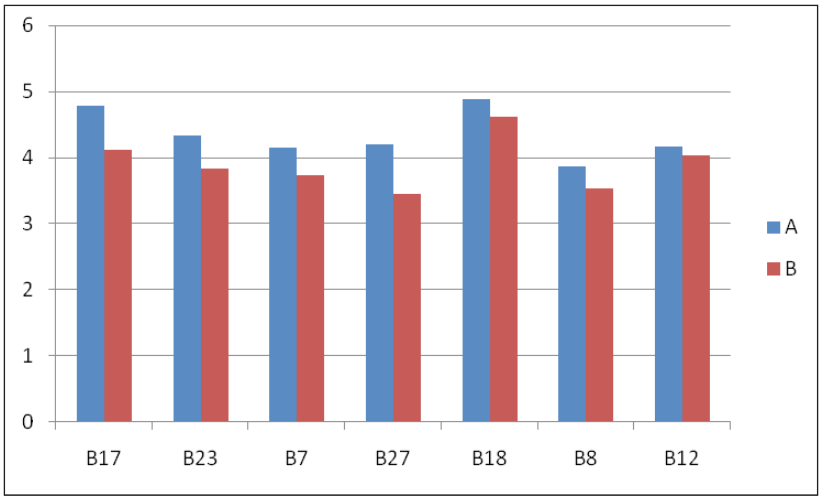
Kolejnym badanym zagadnieniem były przekonania studentów dotyczące samego procesu uczenia się. Badani studenci w wysokim stopniu dają wyraz przekonaniu, iż najłatwiej byłoby im uczyć się języka obcego w kraju, w którym jest on używany, np. w USA czy Wielkiej Brytanii w przypadku języka angielskiego (B12; M=4,116), natomiast w średnim stopniu zgadzają się z tezą, iż żeby poznać język obcy, konieczne jest poznanie kultury krajów, gdzie jest on używany (B8; M=3,746). Zdaniem badanych uczenie się języka obcego różni się w średnim stopniu od uczenia się innych przedmiotów (B26; M=3,828). W nauce języka obcego za najbardziej istotne (wyniki wysokie) uznają uczenie się słownictwa (B17; M=4,534) oraz gramatyki (B23; M= 4,143) i poprawnej wymowy (B7; M=4,0). Nieco mniej istotne (wynik średni) jest dla nich opanowanie umiejętności tłumaczenia z języka narodowego na język obcy (B27; M=3,917). W wysokim stopniu badani zgadzają się z twierdzeniem, iż aby opanować biegle język obcy, należy dużo powtarzać i ćwiczyć (B18; M=4,780). Wyniki przedstawiono na wykresie 7.5.



Wykres 7.5. Wyniki w kategorii przekonań o naturze uczenia się języka obcego

Kolejne analizy dotyczyły korelacji między wynikami tej kategorii i stopniem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, sposobem komunikowania się oraz płci. Różnice między wynikami nie były istotne statystyczne, jednak wystąpiły różnice między średnimi wynikami dla poszczególnych twierdzeń, wskazujące na występowanie pew-

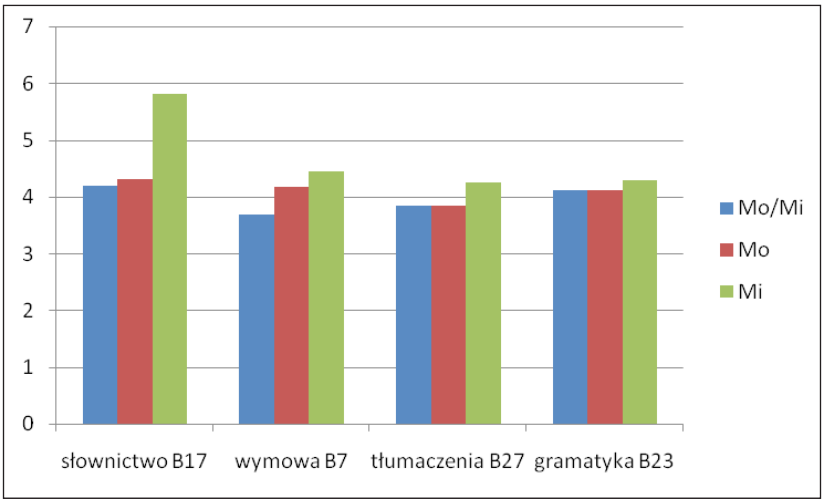
nych tendencji w wyrażanych przekonaniach. Osoby słabiej znające język obcy (poziom A) były silniej przekonane co do prawdziwości wszystkich twierdzeń z tej kategorii. Uznawały częściej od osób znających język obcy na wyższym poziomie (B), że najważniejsze w nauce języka obcego jest uczenie się nowych słów (B17; A: M=4,782; B: M=4,111), gramatyki (B23; A: M=4,326; B: M=3,833), poprawnej wymowy (B7; A: M=4,152; B: M=3,740), tłumaczenia z języka narodowego na język obcy (B27; A: M=4,196; B: M=3,444) oraz częste powtarzanie i ćwiczenie nabytych umiejętności (B18; A: M=4,880; B: M=4,611). Studenci słabiej znający język obcy częściej także sądzili, że aby poznać język obcy, należy poznać kulturę kraju, gdzie jest on używany (B8; A: M=3,869; B: M=3,537), a języka obcego najlepiej uczyć się w tym właśnie kraju (B12; A: M=4,163; B: M=4,037). Wyniki ilustruje wykres 7.6.



Wykres 7.6. Różnice między średnimi wynikami w odpowiedziach na pytania kategorii IV, w zależności od poziomu znajomości języka obcego (A – poziom podstawowy i elementarny, B – poziom średniozaawansowany i wyższy)

Zaobserwowano także różnice między grupami podzielonymi ze względu na sposób komunikowania się. Chociaż nie osiągnęły one poziomu istotności statystycznej, wskazują na występowanie określonych tendencji w zakresie przekonań studentów. Osoby posługujące się w komunikacji językiem migowym częściej sądziły, że ważne jest, aby posługując się językiem obcym, poprawnie wymawiać słowa (B7; Mo/Mi: M=3,676; Mo: M=4,166; Mi: M=4,444, najważniejsze też dla nich było uczenie się nowych słów (B17; Mo/Mi: M=4,184; Mo: M=4,314; Mi: M=5,814), gramatyki (B23;

Mo/Mi: M=4,107; Mo: M=4,111; Mi: M=4,296) oraz tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy (B27; Mo/Mi: M=3,846; Mo: M=3,833; Mi: M=4,259). Osoby te wyrażały także przekonanie, że języka obcego najlepiej uczyć się w kraju, w którym jest on językiem narodowym (B12; Mo/Mi: M=4,00; Mo: M=4,203; Mi: M=4,222). Sądziły także, że uczenie się języka obcego nie różni się w dużym stopniu od uczenia się innych przedmiotów (B26; Mo/Mi: M=3,738; Mo: M=4,129; Mi: M=3,444). Osoby posługujące się mową częściej sądzą, że w uczeniu się języka obcego ważne jest powtarzanie i utrwalanie (B18; Mo/Mi: M=4,553; Mo: M=5,092; Mi: M=4,703). Wyniki w zakresie przekonań o uczeniu się języka obcego w grupach zróżnicowanych pod względem sposobu komunikowania się przedstawiono na wykresie 7.7.



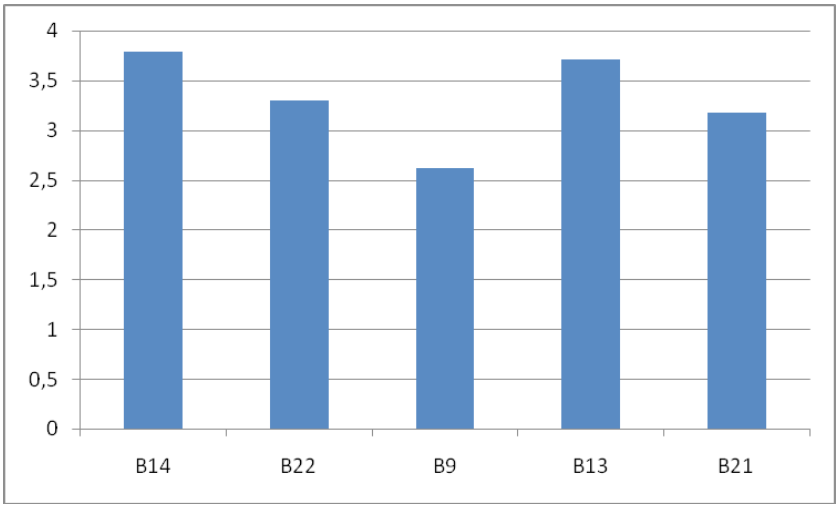
Wykres 7.7. Porównanie przekonań osób posługujących się w komunikacji mową (Mo), mową i językiem migowym (Mo/Mi) oraz językiem migowym (Mi) w zakresie przekonań dotyczących procesu uczenia się języka obcego

Stwierdzono także, że kobiety przypisywały nieco większe znaczenie konieczności uczenia się nowych słów (B17; K: M=4,53, M: M=4,17), omawiane wyniki nie osiągnęły jednak poziomu istotności statystycznej.

7.2.2.5. *Strategie komunikacyjne*

Kolejną grupą twierdzeń były te dotyczące przekonań o strategiach komunikacyjnych, które mogą być stosowane w uczeniu się języka obcego. Badani w średnim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem, iż nie można

posługiwać się językiem obcym w mowie, jeżeli ktoś nie jest w stanie poprawnie wymawiać słów (B9; M=2,637). W sytuacji kiedy ktoś nie zna znaczenia jakiegoś słowa, w tym samym stopniu dopuszcza możliwość odgadnięcia jego znaczenia (B14; M=3,794), w średnim stopniu identyfikuje się z tezą, że pozwalanie na popełnianie błędów w początkowym okresie nauki może stanowić przyczynę trudności w posługiwaniu się językiem (B22; M=3,301). Badani lubią posługiwać się językami obcymi w komunikacji z obcokrajowcami (B13; M=3,719), ale czują się onieśmieleni w takich sytuacjach (B21; M=3,171). Wyniki przedstawiono na wykresie 7.8.



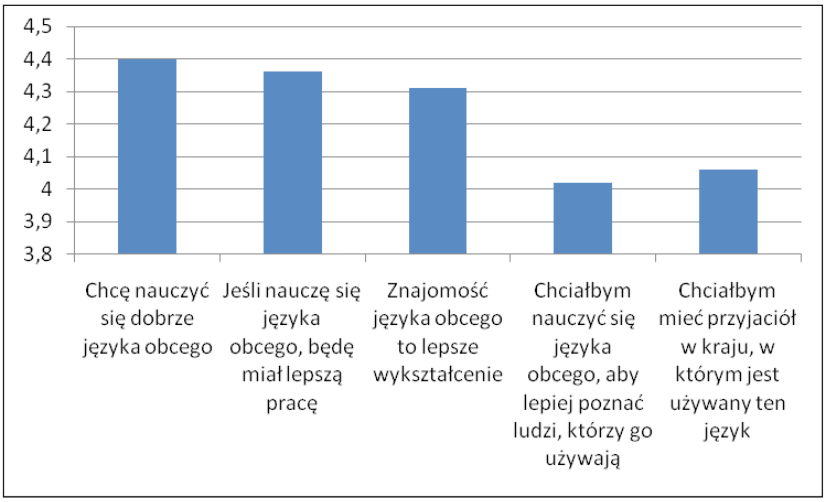
Wykres 7.8. Wybrane odpowiedzi w kategorii przekonań o strategiach komunikowania się w języku obcym

Kolejne analizy dotyczyły porównania badanych osób pod względem stopnia uszkodzenia słuchu, poziomu znajomości języka obcego, sposobu porozumiewania się i płci. Porównując grupy studentów, w zależności od sposobu porozumiewania się, zauważono, że studenci posługujący się mową w największym stopniu czują się nieśmiali w kontaktach z obcokrajowcami, przy czym w najmniejszym stopniu nieśmiałe są osoby posługujące się tylko językiem migowym (B21; Mo/Mi: M=2,738; Mo: M=3,463; Mi: M=3,629). Osoby posługujące się językiem migowym deklarują też największą tolerancję w stosunku do popełniania błędów językowych i nie sądzą, aby to przeszkadzało w nauczeniu się języka (B22; Mo/Mi: M=2,953; Mo: M=3,555; Mi: M=3,629). Nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie między kobietami a mężczyznami, jednak mężczyźni (M) częściej niż kobiety (K) wyrażali przekonanie, że lubią kontaktować

się z obcokrajowcami, posługując się językiem obcym (B13; K: M=3,628, M: M=3,88). Różnice średnich wyników między innymi grupami (poziom znajomości języka obcego i forma uczenia się) były zbyt małe, aby wskazywać na obecność tendencji do określonych przekonań.

7.2.2.6. *Motywacja i oczekiwania*

Ostatnia kategoria twierdzeń była związana z przekonaniami dotyczącymi poziomu motywacji do uczenia się języka obcego oraz aspiracji związanych z poznawaniem języka obcego. Badani studenci w średnim stopniu zgadzają się z tezą, że uczenie się języków obcych jest ważne dla mieszkańców ich kraju (B20; M=3,958). Są jednak w wysokim stopniu przekonani, że znajomość języków obcych oznacza uzyskanie dobrego wykształcenia (B34; M=4,315) i zwiększa możliwość znalezienia dobrej pracy (B28; M=4,363). Motywem uczenia się języka obcego jest także w wysokim stopniu chęć poznania i zaprzyjaźnienia się z osobami posługującymi się danym językiem jako ojczystym (B24; M=4,02; B31; M=4,069). Analiza odpowiedzi badanych studentów pozwala stwierdzić, że poznanie języka obcego jest dla nich osobiście także bardzo ważne, wyrażają bowiem przekonanie, że chcą dobrze nauczyć się języka obcego (B30; M=4,404, wynik wysoki), jednak przekonanie *Mogę nauczyć się dobrze języka obcego* nie uzyskało tak wysokiego wyniku (kategoria V, B5; M=3,602). Wyniki zilustrowano na wykresie 7.9.



Wykres 7.9. Motywacja i oczekiwania badanych studentów

Wyniki odpowiedzi do twierdzenia *Jestem przekonany, że nauczę się dobrze języka obcego* (B5) skorelowano z wynikami kategorii III, dotyczącymi przekonań co do natury procesu uczenia się języka obcego, uwzględniając także sposób komunikowania się badanych z otoczeniem. Wyniki wskazują na występowanie istotnych korelacji na poziomie p=0,001 między wszystkimi tymi twierdzeniami, jednak korelacje te różnią się wielkością. Najsilniejszy związek między analizowaną zmienną a zmiennymi z kategorii III zaobserwowano w grupie studentów posługujących się mową (Mo) oraz i mową, i językiem migowym (Mo/Mi). Studenci tych grup wyrażają przekonanie, że nauczą się bardzo dobrze języka obcego, a jednocześnie są przekonani, że w uczeniu się języka ważne jest poznawanie nowych słów, gramatyki, powtarzanie i tłumaczenie (siła związku we wszystkich tych korelacjach jest wysoka i wynosi >0,6). W grupie posługującej się i mową, i językiem migowym (Mo/Mi) jedynie korelacja między analizowanym twierdzeniem (5; *Jestem przekonany, że nauczę się dobrze języka obcego*) a przekonaniem, że w uczeniu się języka ważna jest poprawna wymowa nie osiąga wartości >0,6. W grupie studentów posługujących się w komunikacji tylko językiem migowym zaobserwowano występowanie istotnych korelacji w 5 z 6 twierdzeń kategorii III (z wyjątkiem twierdzenia 23: *Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka*), ale wysoką siłą związku charakteryzowała się jedynie korelacja między twierdzeniem 5 a przekonaniem, że w uczeniu się języka ważne jest poprawne mówienie. Może to sugerować zbytnią koncentrację osób posługujących się językiem migowym na niedostępnym im mówieniu w języku obcym i w związku z tym poniechanie wysiłków uczenia się języka obcego. Wyniki zebrano w tabeli 7.10.

Tab. 7.10. Poziomy istotności i wielkości siły korelacji między twierdzeniem 5 (*Jestem przekonany, że nauczę się dobrze języka obcego*) a twierdzeniami kategorii III w teście BALLI

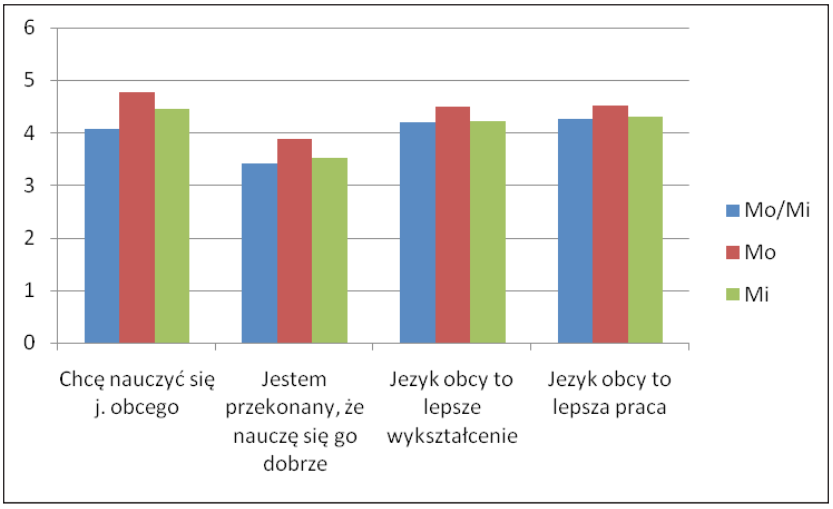
Sposób komunikacji		B 7	B 8	B 17	B 18	B 23	B 27
Mowa i język migowy	Korelacja Pearsona	,594**	,673**	,765	,750**	,796	,688**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	65	65	65	65	65	65
Mowa	Korelacja Pearsona	,709**	,577**	,635	,614**	,613	,640**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54	54	54

Język migowy	Korelacja Pearsona	,623**	,547**	,567	,585**	,339	,587**
	Istotność (dwustronna)	,001	,003	,002	,001	,084	,001
	N	27	27	27	27	27	27

Źródło: badania własne – inwentarz BALLI.

Porównano także wyniki w zakresie motywacji do uczenia się języka obcego grup studentów zróżnicowanych ze względu na poziom uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka obcego, dominujący sposób komunikacji oraz płeć. Korelacje między tymi zmiennymi a twierdzeniami inwentarza BALLI w kategorii V nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej, jednak analiza średnich wyników dla poszczególnych twierdzeń wskazuje na istniejące w tym zakresie tendencje. Osoby słabiej znające język są w większym stopniu przekonane, że chcą dobrze nauczyć się posługiwania się językiem obcym (B30; A: M=4,478; B: M=4,278), a jednocześnie bardziej przekonane, że osiągną ten cel (B5; A: M=3,717; B: M=3,407), jednak w obydwu grupach wyniki mieszczą się na poziomie wyników średnich. Największy ogólny poziom motywacji do uczenia się języka migowego zaobserwowano wśród studentów posługujących się mową (B30; Mo/Mi: M=4,076; Mo: M=4,777; Mi: M=4,444); ci studenci są też w najwyższym stopniu przekonani, że są w stanie dobrze nauczyć się języka obcego (B5; Mo/Mi: M=3,415; Mo: M=3,870; Mi: M=3,518). Studenci posługujący się mową i językiem migowym sądzą także, że uczenie się języka obcego pozwoli im zdobyć lepsze wykształcenie (B34; Mo/Mi: M=4,2; Mo: M=4,5; Mi: M=4,222) i zwiększy ich szanse na lepszą pracę (B28; Mo/Mi: M=4,261; Mo: M=4,518; Mi: M=4,296). Osoby posługujące się językiem migowym (Mi) częściej wskazują jako źródło motywacji do uczenia się języka chęć poznania mieszkańców innych krajów (B24; Mo/Mi: M=3,846; Mo: M=4,129; Mi: M=4,222). Wyniki ilustruje wykres 7.10.

Nie stwierdzono różnic między kobietami i mężczyznami oraz grupami różniącymi się poziomem uszkodzenia słuchu w odpowiedziach na pytania tej kategorii.



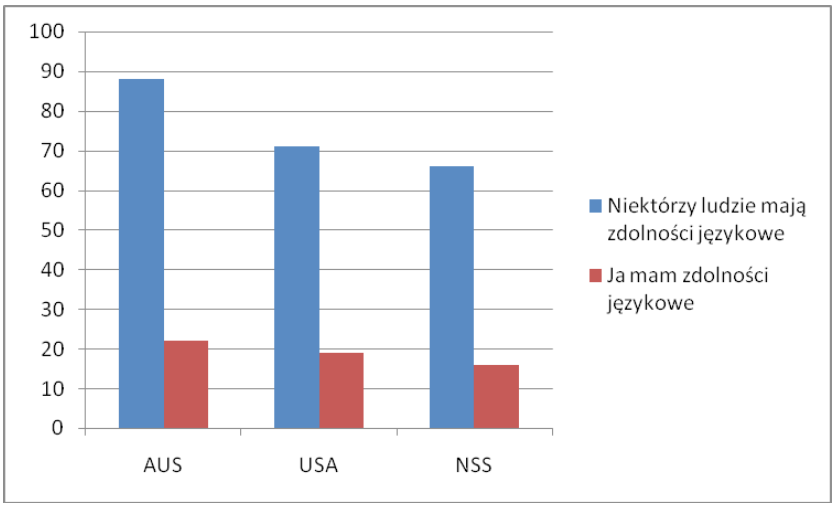
Wykres 7.10. Porównanie przekonań dotyczących motywacji do uczenia się języka obcego między grupami osób posługujących się w komunikacji mową (Mo), mową i językiem migowym (Mo/Mi) oraz tylko językiem migowym (Mi)

7.3. Szacunkowe porównanie wyników inwentarza BALLI z wynikami badań wśród osób słyszących

Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języka Obcego (BALLI, Horwitz 1988) jest od czasu powstania narzędziem stosowanym w badaniach różnych grup uczniów i studentów uczących się języków obcych, co stwarza możliwość porównań wyników między grupami badanych osób. Szczególnie cenne wydaje się szacunkowe porównanie badań z dwoma badaniami międzynarodowymi, prowadzonymi w USA przez Sieberta (2003) oraz w Australii przez Bernat (2006), a także z badaniami prowadzonymi wśród polskich licealistów przez Piechurską-Kuciel i Bernat (2009). W badaniach Sieberta (2003) uczestniczyło 181 osób, studentów z 22 krajów uczących się języka angielskiego jako obcego w jednej z uczelni w USA, Bernat (2006) badała 262 studentów z 19 krajów uczących się języka angielskiego jako obcego w Australii, natomiast Piechurska-Kuciel i Bernat (2009) przebadały 488 licealistów uczących się języka angielskiego jako obcego w Polsce. Prezentując szacunkowe porównania, należy koniecznie wziąć pod uwagę fakt, że analizowane wyniki nie pochodzą od grupy badawczej i kontrolnej, przy doborze których stosujemy określone kryteria. Jest to jedynie porównanie wyników uzyskanych przez

różne grupy w różnych krajach, choć z zastosowaniem tego samego narzędzia.

Analiza wyników badań własnych oraz badań osób słyszących pokazuje, że zarówno badane osoby z wadą słuchu, jak i osoby słyszące uczące się języka obcego sądzą, że niektórzy ludzie mają zdolności językowe, ale jednocześnie znacznie rzadziej oceniają, że sami posiadają takie zdolności. Procentowy stosunek zgadzania się z tymi twierdzeniami (odpowiedzi *zdecydowanie zgadzam się/zgadzam się* wynosi 88:22 w grupie osób badanych w Australii, 71:19 w grupie osób z USA oraz 66:16 w grupie osób z wadą słuchu w badaniach własnych. Wyniki te wskazują, że przekonanie przypisujące zdolności językowe innym osobom, ale nie sobie, nie jest typowe dla osób niesłyszących i słabosłyszących, ale charakterystyczne dla osób uczących się języka obcego. Te szacunkowe wyniki przedstawiono na wykresie 7.11.



Wykres 7.11. Szacunkowe porównanie przekonań w zakresie twierdzeń B2 *Niektórzy ludzie mają zdolności językowe* oraz B16 *Ja mam zdolności językowe* (AUS – za: Bernat 2006, USA – za: Siebert 2003, NSS – badania własne)

W zakresie przekonań co do natury uczenia się języka obcego zwraca uwagę fakt, że osoby z wadą słuchu częściej niż słyszący wyrażają przekonanie, że w uczeniu się języka obcego ważna jest gramatyka i tłumaczenia z języka narodowego na język obcy. W kategorii przekonań co do strategii komunikacyjnych można dostrzec, że studenci z wadą słuchu deklarują mniejszą nieśmiałość niż studenci badani w USA w zakresie nawiązywania kontaktów z wykorzystaniem języka obcego, najczęściej

też deklarują, że lubią posługiwać się językiem obcym w komunikacji z innymi. Znaczące różnice można także zaobserwować w zakresie przekonań kategorii V, dotyczących motywacji do uczenia się języka obcego. Studenci z wadą słuchu byli w najmniejszym stopniu spośród tych trzech grup przekonani, że chcą nauczyć się dobrze języka obcego oraz że są w stanie to zrobić. Przeprowadzone analizy dowodzą, że chociaż wyniki studentów z wadą słuchu same w sobie wskazują na występowanie w tej grupie przekonań pozytywnych i realistycznych, konfrontacja z wynikami osiąganymi w innych grupach świadczy, że przekonania te są mniej pozytywne niż przekonania osób słyszących.

Porównując wyniki badań prowadzonych przez Piechurską-Kuciel i Bernat (2009) wśród słyszących licealistów z Polski z danymi uzyskanymi w badaniach własnych studentów z wadą słuchu z Polski, należy zauważyć, że osoby z wadą słuchu przykładają większą wagę do poprawności językowej. Częściej uważają, że mówiąc w języku obcym, trzeba poprawnie wymawiać słowa i zachowywać poprawność wypowiedzi. Częściej twierdzą także, że jeśli nie umie się poprawnie wypowiadać słów, nie powinno się mówić w języku obcym. Oznacza to, że słyszący licealiści podchodzą do kwestii poprawności językowej znacznie mniej ortodoksyjnie, co zapewne pomaga im w częstszym używaniu języka w bezpośredniej komunikacji. Jednocześnie jednak to studenci niesłyszący i słabosłyszący częściej twierdzą, że lubią używać języka obcego w kontakcie z obcokrajowcami (B13). Osoby z wadą słuchu częściej wyrażają także przekonanie, że w nauce języka obcego ważne jest, żeby poznawać nowe słowa (B17) oraz dużo ćwiczyć i powtarzać (B18), częściej także wiążą znajomość języka obcego z możliwością otrzymania lepszej pracy. Warto także dodać, że osoby z wadą słuchu i słyszące niemal jednakowo ustosunkowały się do twierdzenia B20 *Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy*, co świadczy o powszechności takiego przekonania wśród różnych grup osób w naszym kraju.

7.4. Dyskusja uzyskanych wyników badań własnych

Badania nad doświadczeniami i przekonaniami dotyczącymi uczenia się języka obcego mogą być porównywane do otwarcia skrzyni skarbów, w której mienią się różne klejnoty i trudno zdecydować, który z nich wziąć do ręki jako pierwszy. Tak jest również w przypadku badań studentów niesłyszących i słabosłyszących. Badanie ich przekonań i doświadczeń

dało obfity materiał do analizy i pozwala lepiej poznać tę grupę uczestników lektoratu.

Najważniejszym wynikiem wydaje się ten wskazujący na wysoką motywację badanych osób do uczenia się języka obcego. Wysokie wyniki w skali BALLI są bowiem widoczne w twierdzeniach mówiących o ogólnej motywacji do uczenia się języka obcego (B30), a także w twierdzeniach wyrażających przekonanie, że znajomość języka obcego oznacza lepsze wykształcenie (B34) oraz możliwość otrzymania lepszej pracy (B28). W pytaniach otwartych kwestionariusza FLMU czwarta część osób udzielających odpowiedzi stwierdziła, że uczą się języka obcego po to, aby komunikować się z obcokrajowcami, co świadczy o ich bardzo dobrym rozumieniu celu uczenia się języka obcego, czyli możliwości podjęcia realnej komunikacji z użytkownikami danego języka.

Szczególnie istotne są wyniki prezentowane przez grupę osób z wadą słuchu posługujących się w komunikacji mową. Osoby te są w najwyższym stopniu zmotywowane do uczenia się języka obcego (B30, B5), łącząc jego znajomość ze zdobyciem dobrego wykształcenia i atrakcyjnej pracy. Korelacje między przekonaniem B5 (*Jestem przekonany, że nauczę się dobrze języka obcego*) a twierdzeniami wskazującymi na znaczenie poznawania poszczególnych sprawności językowych (słownictwo, gramatyka, czytanie, pisanie) w tej grupie osiągają poziom istotności statystycznej o wysokiej sile związku (por. tabela 7.10).

Jednocześnie przekonania osób niesłyszących i słabosłyszących pokazują rodzaj doświadczanych przez nich trudności. Badani sądzą, że każdy człowiek jest w stanie nauczyć się języka obcego (B32), a niektórzy ludzie mają szczególne zdolności w tym kierunku (B2), jednocześnie zaś rzadko uznają, że sami są w stanie dobrze nauczyć się języka obcego (B5, por. wykres 7.2); nieczęsto wyrażają także przekonanie, że posiadają potrzebne do tego zdolności (B2). Dotyczy to szczególnie osób z grupy posługującej się w komunikacji mową i językiem migowym (Mo/Mi), które w największym stopniu są przekonane, że inni ludzie mają zdolności językowe, natomiast nie przypisują takich zdolności sobie. Wynik taki można interpretować jako efekt funkcjonujących stereotypów społecznych. Osoby z wadą słuchu postrzegane są powszechnie jako nieposiadające zdolności językowych. Jednocześnie jednak jest ono wyrazem poczucia zdeterminowania własnego losu przez wadę słuchu, co może wpływać na obniżenie poziomu motywacji do uczenia się języka obcego. W świetle danych z zakresu psychologii i lingwistyki, np. w zakresie kreatywności językowej niesłyszących używających fonogestów (Krakowiak 1995), kreatywności osób niesłyszących w języku migowym (Szczepankowski 2009) oraz moż-

liwości osiągnięć studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie uczenia się języka angielskiego jako obcego (Domagała-Zyśk 2001a, 2011c, 2012a), nie można jednak utożsamiać uszkodzenia słuchu z brakiem zdolności językowych. Największą trudność dla osób niesłyszących i słabosłyszących stanowi percepcja i produkcja mowy obcojezycznej, jednak w innych zakresach (czytanie, pisanie) osiągnięcia osób niesłyszących i słabosłyszących nie muszą różnić się od osiągnięć osób słyszących.

Jeśli chodzi o naturę procesu uczenia się języka obcego, badani sądzą, że najłatwiej jest czytać i pisać w języku obcym, następnie mówić, najtrudniej zaś rozumieć język obcy. Potwierdzają to także w odpowiedziach na pytania otwarte kwestionariusza FLMU. Jednocześnie także lektorzy – w opinii studentów – najwięcej czasu na zajęciach poświęcają ćwiczeniu sprawności czytania i pisania (por. tabela 7.4). Najwyższy wynik w całej skali osiągnęło przekonanie o tym, że aby poznać język obcy, trzeba dużo ćwiczyć i powtarzać (B18). To przekonanie informuje nas o dotychczasowym doświadczeniu osób niesłyszących i słabosłyszących, w których obecny jest duży wysiłek, mający na celu nauczenie się języka obcego, jednocześnie jednak wyrażanie takiego przekonania stanowi ważną przesłankę dla lektorów: badane osoby z wadą słuchu wiążą efekt znajomości języka obcego nie z łutem szczęścia czy zbiegiem okoliczności, ale z wysiłkiem towarzyszącym procesowi uczenia się języka, są zatem gotowe do ponoszenia tego trudu.

Analizując wyniki testu BALLI, nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między podgrupami wydzielonymi ze względu na poziom uszkodzenia słuchu, płeć oraz sposób komunikowania się. Należy to prawdopodobnie wiązać z faktem opisanym w badaniach inwentarzem BALLI przeprowadzonymi przez Fujiwara (2012), który jednoznacznie stwierdził, że najważniejszym czynnikiem warunkującym wybór określonych twierdzeń są uprzednie doświadczenia badanych w zakresie uczenia się. Należy zatem przypuszczać, że czynnik uszkodzenia słuchu pełni w życiu osób niesłyszących i słabosłyszących szczególnie istotną rolę, wpływając na rodzaj wyrażanych przez nich przekonań, natomiast inne zmienne (płeć, stopień uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka obcego i sposób porozumiewania się) nie mają aż tak dużego znaczenia. Niestwierdzenie statystycznie istotnych różnic między studentami różnych płci daje wynik podobny do uzyskanego przez Tercanlioglu (2005) oraz Bernat i Lyod (2007), którzy także nie zauważyli różnic międzypłciowych wśród badanych przez siebie studentów. Jest to istotna wskazówka dla nauczania osób słabosłyszących i niesłyszących. Nie tylko osoby z lekkimi ubytkami słuchu, posługujące się mową w języku narodowym, ale tak-

że osoby z głębszymi uszkodzeniami słuchu (znacznym i głębokim) oraz osoby posługujące się wyłącznie językiem migowym są zmotywowane oraz przekonane o znaczeniu uczenia się języka obcego. Jednocześnie dokładna analiza pokazała pewną odrębność osób z uszkodzeniami słuchu posługujących się w komunikacji mową. Są one w większym stopniu przekonane, że w uczeniu się języka ważna jest poprawna wymowa, uczenie się raczej słownictwa niż gramatyki. Taki rozkład przekonań informuje nas, że grupa osób z wadą słuchu nie jest homogeniczna, a strategie uczenia się i nauczania powinny być indywidualnie dostosowane do potrzeb i możliwości poszczególnych osób.

W odpowiedzi na pytania o skuteczne sposoby uczenia się języka obcego, studenci wskazali przede wszystkim czytanie książek, gazet i innych tekstów (29% odpowiedzi w kwestionariuszu FLMU)) oraz lekcje prowadzone przez dobrego nauczyciela (28% dopowiedzi, FLMU). Takie wyniki pokazują potrzeby osób niesłyszących i słabosłyszących. Wiedzą oni, że czytanie jest dostępnym im sposobem zdobywania wiedzy, ale jednocześnie widzą potrzebę osobistego kontaktu z nauczycielem. Wyniki badań potwierdzają zatem słuszność organizowania indywidualnych zajęć językowych dla tej grupy osób i stawiają pod znakiem zapytania skuteczność zajęć o charakterze e-learningu. Wyniki kwestionariusza FLMU pokazują także, że techniki nauczania stosowane przez nauczycieli różnią się w zależności od poziomu uszkodzenia słuchu studentów. W pracy ze studentami z wadą słuchu głębszego stopnia lektorzy częściej wykorzystywali tradycyjne techniki nauczania, rzadziej natomiast używali technik opartych na technologiach informacyjnych i komunikacyjnych, które postrzegane są jako czynniki podnoszące atrakcyjność zajęć, ale także motywację uczestników.

Literatura przedmiotu mówi, że przekonania studentów co do uczenia się języków obcych są często ważniejszym predykatorem ich sukcesu lub porażki niż inne czynniki, związane z formalną organizacją programu kształcenia czy też cechami osobowości. Reasumując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że poznanie doświadczeń oraz przekonań osób niesłyszących i słabosłyszących, wsparcie w zakresie korygowania przekonań negatywnych i nieprawdziwych, budowanie wyższego poczucia własnej wartości oraz motywacji do pokonywania trudności może stać się konstruktywnym punktem wyjścia w nauczaniu tej grupy osób. Nie jest to praca łatwa, ponieważ przekonania językowe są mocno zakorzenione i trudne do zmiany, jak stwierdziła w badaniach longitudinalnych Horwitz (1988). Praca ta jest jednak jednym z elementów sukcesu w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, ponieważ tylko ci studenci, którzy pre-

zentują realistyczne przekonania, zachowują się w sposób bardziej produktywny, są gotowi więcej i dłużej pracować, aby osiągnąć oczekiwany efekt (por. Mantle-Bromley 1995). Praca nauczyciela powinna być kilkustopniowa (Bassano 1986). Lektor powinien zatem przede wszystkim poznać swojego ucznia, jego motywację do uczenia się języka obcego, oczekiwania, poglądy i przekonania oraz kompetencje. Następnie na podstawie zasady indywidualizacji budować program nauczania dostosowany do aktualnych potrzeb i możliwości. W czasie realizacji programu ważne jest kształtowanie autonomii ucznia, budowanie jego poczucia własnej wartości oraz sprawczości, czemu służy przede wszystkim współudział ucznia w zakresie decydowania o formach i strategiach uczenia się, negocjacja celów uczenia się i zasad oceniania.

Podsumowanie

W rozdziale siódmym zaprezentowano wyniki badań nad doświadczeniami i przekonaniami niesłyszących i słabosłyszących studentów dotyczącymi uczenia się i nauczania języków obcych. Zebrane dane nie potwierdziły hipotezy H2: przekonania studentów niesłyszących i słabosłyszących nie są zależne w sposób istotny statystycznie od zmiennych, takich jak stopień uszkodzenia słuchu (H2a), poziom znajomości języka obcego (H2b), płeć (H2c) oraz dominującej strategii porozumiewania się (H2d). Wynik taki ma istotne znaczenie dla lektorów jezyka obcego, zwłaszcza tych pracujących z osobami z głębszymi uszkodzeniami słuchu i tych posługujących się w komunikacji językiem migowym. Przekonania tych grup nie różnią się istotnie od przekonań osób z lżejszymi poziomami uszkodzenia słuchu i posługującymi się mową, zatem także oni wyrażają pozytywne przekonania dotyczące uczenia się języka obcego.

Analiza przekonań studentów z wadą słuchu wskazuje zatem przede wszystkim na fakt, że mają oni motywację do uczenia się języków obcych. Ponad 70% uczestników wyraża przekonanie, że chce dobrze nauczyć się języka obcego, dla ponad 64% zaś znajomość języka obcego wiąże się z posiadaniem lepszego wykształcenia i większych szans na lepszą pracę. Dopiero jednak porównanie tych wyników z badaniami wśród osób słyszących pokazuje właściwą skalę tych przekonań, ponieważ młodzi ludzie różnych narodowości badani w Australii czy USA są przekonani w ponad 90%, że chcą dobrze nauczyć się języka angielskiego jako obcego (Siebert 2003; Bernat 2006).

Dokonane analizy wewnątrzgrupowe potwierdziły, że twierdzenie *Jestem przekonany, że nauczę się dobrze języka obcego* (B5) koreluje w sposób istotny statystycznie ($p<0,05$) z twierdzeniami kategorii III, dotyczącymi przekonań co do natury procesu uczenia się języka obcego.

Ciekawe wnioski wynikają także z szacunkowego porównania przekonań niesłyszących i słabosłyszących studentów z Polski z przekonaniami słyszących polskich licealistów. Osoby niesłyszące i słabosłyszące bardziej cenią znajomość języka obcego i wiążą ją z wyższą inteligencją, są bardziej optymistyczne w zakresie przekonania co do możliwości nauczenia się języka obcego oraz chętne do posługiwania się językiem obcym w komunikacji z innymi. Są także bardziej rygorystyczne w zakresie możliwości posługiwania się językiem i popełniania błędów, a także przekonane o istotnym znaczeniu prawidłowej wymowy, co jednak może wpływać ograniczająco na zakres ich posługiwania się językiem obcym w komunikacji.

Prezentowane badania miały także pewne ograniczenia, które uniemożliwiły jeszcze dokładniejsze opisanie osób niesłyszących i słabosłyszących w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. Wśród badanych było tylko 14 osób korzystających z implantu, zatem nie było możliwe wykorzystanie zaawansowanych narzędzi statystycznych i porównanie tej grupy z osobami używającymi aparatów lub niekorzystającymi z żadnych środków technicznych poprawiających słyszenie. Analiza średnich wyników tej grupy wskazuje jednak, że są to osoby w wyższym poziomie motywacji do uczenia się języka obcego niż osoby z uszkodzeniami słuchu niekorzystające z implantu (wyższe średnie w zakresie 28 z 34 twierdzeń). Wyniki wskazują na wysokie przekonanie badanych co do własnych predyspozycji językowych, realistyczną ocenę specyfiki uczenia się i poziomu trudności języka obcego, umiejętność dojrzałego stosowania strategii uczenia się języka obcego (brak lęku przed popełnianiem błędów, optymizm w zakresie własnych możliwości językowych, brak dominacji strategii tłumaczenia z języka narodowego na język obcy) oraz wysoką świadomość użyteczności znajomości języka obcego w aspekcie podniesienia jakości wykształcenia i możliwości otrzymania atrakcyjnej pracy. Zagadnienie uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z uszkodzeniem słuchu korzystające z implantu ślimakowego z pewnością powinno stać się przedmiotem bardziej szczegółowych badań.

Wyniki szacunkowych porównań danych uzyskanych w badaniach własnych i danych z badań wśród osób słyszących otwierają natomiast pole do badań porównawczych, w których wyniki osób z wadą słuchu mogłyby być porównane z wynikami grup kontrolnych, starannie dobra-

nych pod względem wieku, płci, statusu socjodemograficznego i innych zmiennych.

Z badań nad przekonaniami osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie uczenia się języka obcego wynikają ważne wnioski dla praktyki uczenia się i nauczania. Ta grupa uczestników lektoratu jest jednocześnie zwykła i niezwykła. W większości ich przekonania nie odbiegają w znaczący sposób od przekonań osób słyszących, jednak analiza wyników skłania do refleksji nad koniecznością modyfikowania strategii uczenia się i nauczania. Działania lektorów powinny koncentrować się przede wszystkim na pracy nad podnoszeniem poczucia własnej wartości uczestników lektoratu, podnoszenia poziomu przekonań dotyczących posiadania zdolności i predyspozycji do uczenia się języka obcego oraz utrwalania przekonań o związku między sukcesem w uczeniu się języka obcego a opanowaniem poszczególnych sprawności językowych (czytania, pisania, tłumaczeń, powtarzania i utrwalania). Ważne jest także podtrzymywanie otwartości na kontakty z osobami posługującymi się językiem obcym, a także tworzenie przekonania, że błąd językowy jest naturalnym elementem uczenia się, a niezręczności w zakresie wymowy czy konstrukcji zdań nie mogą stanowić podstawy do rezygnowania z używania języka.

Rozdział ósmy

Surdoglottodydaktyka – założenia i metody

Nie liczy się widz, ale człowiek, który występuje na arenie, którego twarz umorusana jest w kurzu, pocie i krwi, który wie, co to entuzjazm, wielkie poświecenie, który żyje dla wartej tego sprawy

Theodore Roosvelt

Osiągnięcia procesów integracji, inkluzji i normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami, wynikające z powszechnego przyjęcia społecznego modelu niepełnosprawności (Rieser 2008), nie oznaczają, że osoby z wadami słuchu nie potrzebują specjalistycznego wsparcia w zakresie rehabilitacji, edukacji czy też funkcjonowania w otwartym społeczeństwie. Wsparcie to przyjmuje jednak współcześnie inne formy niż w przeszłości, kiedy było ono oferowane głównie w formie nauczania w szkołach specjalnych, kończących się przygotowaniem osób z wadą słuchu do wykonywania prostych prac rzemieślniczych. Współcześnie wspieranie osób z wadami słuchu rozpoczyna się znacznie wcześniej, co jest związane z badaniami przesiewowymi, wczesną diagnozą i wczesną interwencją, przybiera inne formy (szkoły średnie, matura dla niesłyszących, wsparcie w zakresie studiowania osób z wadami słuchu, wsparcie edukacji i funkcjonowania w otwartych środowiskach pracy; por. Krakowiak 2011; Domagała-Zyśk 2010b; Domagała-Zyśk, Rosowicz 2013), a to z kolei otwiera przed surdopedagogiką nowe pola badawcze, często leżące na pograniczach z innymi dziedzinami nauki: technologią informacyjną, medycyną, językoznawstwem, neuropsychologią i innymi. Takim nowym polem badawczym jest niewątpliwie zagadnienie nauczania języków obcych osób z wadami słuchu, jedna z niewielu *terra incognita* we współczesnej pedagogice. Zagadnienie to domaga się nie tylko praktycznych rozwiązań, ale i naukowej refleksji. Praca na tym polu wymaga

prowadzenia badań i działań interdyscyplinarnych w nieeksplorowanym uprzednio obszarze.

Surdoglottodydaktyka języków obcych jest zatem nową gałęzią wiedzy, nie powstaje jednak w próżni. Konstytuuje się bowiem na podstawie dorobku zarówno surdopedagogiki i surdopsychologii, jak też i językoznawstwa i dydaktyki nauczania języków obcych, ale korzysta także z osiągnięć medycyny i nauk technologicznych, filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej.

W niniejszym rozdziale zostanie omówiony aktualny stan surdoglottodydaktyki języków obcych, jej podstawy antropologiczne, koncepcje pedagogiczne stojące u podstaw oraz cele nauczania i uczenia się języka obcego przez osoby z wadą słuchu. Istotną częścią rozdziału jest omówienie metod komunikacji językowej z niesłyszącymi i słabosłyszącymi uczestnikami lektoratu. Następnie omówione zostaną metody nauczania stosowane w surdoglottodydaktyce języków obcych oraz podane zostaną przykłady ich dostosowania do indywidualnych potrzeb osób niesłyszących i słabosłyszących. Ostatni paragraf rozdziału ósmego podejmuje problem oceniania kształtującego na lektoracie języka obcego dla studentów z wadą słuchu.

8.1. Surdoglottodydaktyka jako nowe pole badań i działalności praktycznej surdopedagogiki

Glottodydaktyka to nauka o nauczaniu i uczeniu się języków obcych (Dakowska 2003; Wilczyńska 2010). Obejmuje refleksją procesy językowe dotyczące języka nieprymarnego, którego uczenie się jest specyficzną, ale jednocześnie naturalną i uniwersalną aktywnością człowieka (Dakowska 2010, 16). Nie jest ona jedynie sferą działań praktycznych, opisem doświadczeń nauczycieli języków obcych czy też zapisem refleksji i obserwacji płynących z praktyki nauczania, nie powinna być też utożsamiana z metodyką nauczania (Dakowska 2010, 10-11, 14). Glottodydaktyka jest nauką empiryczną. Od specjalistycznej, praktycznej działalności zawodowej odróżnia ją jej cel: glottodydaktyka jako nauka stawia sobie za cel zrozumienie świata, poznanie nowych zjawisk, dokonanie ich opisu i wyjaśnienia za pomocą obiektywnych metod badawczych i ogólnych prawideł pracy naukowej, natomiast działalność praktyczna lektorów języka obcego koncentruje się na wykorzystaniu powszechnie znanych zasad, metod i technik nauczania do pracy w określonej grupie uczniów, tak aby osiągnąć sukces w ich nauczaniu (Dakowska 2010, 14; Wilczyńska 2010, 24).

Nauczyciele języka obcego mogą zatem być postrzegani jako konsumenci wiedzy, dotyczącej akwizycji językowej wypracowanej przez naukowców. Celem glottodydaktyki jest wyjaśnianie zjawisk w rzeczywistości empirycznej i to odróżnia ją od językoznawczych nauk formalnych (Dakowska 2010, 16). Dysponuje ona pojęciami, dzięki którym może zbadać i opisać komunikację językową osób w określonym czasie i przestrzeni.

Zagadnienie nauczania języków obcych początkowo, przed narodzinami glottodydaktyki, sytuowano w obszarze językoznawstwa stosowanego. Z czasem jednak, jak zauważa Wilczyńska (2010), coraz bardziej zaczęła być widoczna konieczność wyodrębnienia oddzielnej nauki, która zajmowałaby się procesami uczenia się i nauczania języka, w której język obcy traktowany byłby nie tylko jako system formalny, ale rzeczywistość komunikacyjna, osadzona w określonym kontekście zmiennych indywidualnych i społecznych. W odróżnieniu od językoznawstwa stosowanego nauczanie języka obcego w ujęciu glottodydaktyki nie koncentruje się tylko na tworzeniu wiedzy językowej, ale kształtowaniu sprawności i umiejętności potrzebnych w działaniach komunikacyjnych.

W historii rozwoju glottodydaktyki można wyróżnić trzy okresy. Dakowska (2010, 12) nazywa je okresami zdroworozsądkowym, aplikacyjnym i emancypacyjnym. Wyznaczają one przechodzenie tej dziedziny naukowej od koncentracji na wiedzy naukowej, rozumianej jako znajomości reguł, docenianie roli gramatyki, fonetyki i metod translacyjnych, poprzez okres korzystania z doświadczeń innych dziedzin wiedzy naukowej (psychologia, językoznawstwo) w celu zrozumienia procesów uczenia się i nauczania języka, aż do okresu konstytuowania się samodzielności tej dziedziny naukowej, wyrażającej się jej zintegrowaną tożsamością i autonomią w stosunku do innych nauk.

W glottodydaktyce funkcjonują różne modele opisywania jej przedmiotu. Zdaniem Gruczy (1978) układ glottodydaktyczny obejmuje badania diady uczeń-nauczyciel oraz kanału przepływu informacji pomiędzy tymi osobami. Woźniewicz (1987) proponuje model badań, w którym relacja uczeń-nauczyciel sytuowana jest w szerszym kontekście uwarunkowań instytucjonalnych i społecznych.

W ostatnich latach obserwuje się dynamiczny rozwój glottodydaktyki, która jednak jest nauką na tyle nową, iż znajduje się na etapie precyzowania i określania swojego przedmiotu badań i modelu postępowania badawczego (por. Dakowicz 2003, 2010). W jej obrębie wyróżniają się subdyscypliny, w ramach których prowadzi się dogłębne badania nad określonym, wąskim aspektem nauczania i uczenia się języków obcych. Pierwszą z nich była zapoczątkowana przez Tomasza Krzeszowskiego

(2001) i Bogusława Marka (2001) *tyfloglottodydaktyka*, nauka o nauczaniu i uczeniu się języka obcego przez osoby niewidome. Rozwija się głównie w środowisku Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Matki Elżbiety Róży Czackiej w Laskach, a obecnie także na niektórych uniwersytetach w Polsce i za granicą.

Surdoglottodydaktyka jest dziedziną poznania o jeszcze krótszej historii niż tyfloglottodydaktyka, zatem także na jej terenie nadal trwa proces określania jej formalnych ram. Po raz pierwszy terminu *surdoglottodydaktyka* użyła w roku 2003 Ewa Domagała-Zyśk w artykule *Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka?* (2003a).

Przedmiotem badań surdoglottodydaktyki są zjawiska uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu, a więc osób niesłyszących i słabosłyszących, a także zjawiska używania języków obcych przez te osoby (komunikowania się w języku obcym). Surdoglottodydaktyka jest nauką teoretyczno-empiryczną i współpracuje ściśle z innymi naukami, przede wszystkim z surdopedagogiką oraz glottodydaktyką. Współpracuje także i korzysta z dokonań innych nauk, takich jak psychologia (zwłaszcza psychologia rehabilitacji), medycyna (zwłaszcza otolaryngologia, foniatria i neurologia), inżynieria (w zakresie doskonalenia środków technicznych wspomagających słyszenie) oraz surdologopedia. Istotnymi cechami surdoglottodydaktyki (badań surdoglottodydaktycznych) są: ujmowanie procesu komunikowania się w języku obcym w kontekście określonych uwarunkowań socjokulturowych, otwartość na interdyscyplinarność w prowadzeniu badań, ścisłe powiązanie teorii naukowej z praktyką oraz prowadzenie badań o charakterze międzynarodowym (Domagała-Zyśk 2003, 2006, 2010 i in.).

W obrębie surdoglottodydaktyki prowadzone są i powinny być prowadzone badania zarówno empiryczne, przyjmujące postać testowania hipotez poprzez badania na materiale empirycznym, interpretowania wyników badań w świetle teorii, rozpoznawania prawidłowości i przekształcania ich w sądy aplikacyjne, jak i badania teoretyczne, obejmujące takie zagadnienia, jak konstruowanie teorii wyjaśniającej pewne zjawiska surdoglottodydaktyczne, dokonywanie syntezy badań empirycznych i formułowanie na ich podstawie wniosków aplikacyjnych. W obrębie surdoglottodydaktyki jest także miejsce na refleksję metaglottodydaktyczną, obejmującą takie zagadnienia, jak tożsamość surdoglottodydaktyki, samoocena jej osiągnięć badawczych, współpraca z innymi dziedzinami, zagadnienia epistemologiczne.

8.2. Podstawy antropologiczne surdoglottodydaktyki

Aby skutecznie służyć uczniom i nauczycielom, surdoglottodydaktyka języka obcego opiera się na solidnych podstawach antropologicznych, co jest koniecznością dla każdej z nauk o wychowaniu (Nowak 2012, 260). Te podstawy antropologiczne wyrastają przede wszystkim z personalizmu, który głosi konieczność stosowania w relacjach międzyludzkich *normy personalistycznej*, mówiącej o tym, że w żadnej sytuacji żaden człowiek nie może zostać przez innego potraktowany jako środek do osiągnięcia celu: „Osoba ludzka jest takim dobrem, które nie może być potraktowane jako przedmiot użycia, a jedyne właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość" (Wojtyła 1982). Istotne jest też przyjęcie faktu, iż żadna niepełnosprawność, nawet najgłębsza, nie narusza pełni godności osobowej człowieka, rozumianej jako „głęboka własność ontyczna", czyli „strukturalna, związana z samym aktem zaistnienia bytu, nadbudowana na cechach definicyjnych osoby ludzkiej i przenikająca (nadająca swoiste znaczenie) wszystkim wymiarom bytu i działania człowieka" (Chudy 2007, 273). Godność ta jest konstytuowana w odniesieniu do prawdy: „Człowiek jest sobą poprzez prawdę. Stosunek do prawdy stanowi o człowieczeństwie i konstytuuje godność osoby" (Wojtyła 1980, 115).

Personaliści uznają, że człowieka charakteryzują dwa podstawowe wymiary: potencjalność i przygodność. Każdy człowiek, także człowiek z niepełnosprawnością, jest bytem potencjalnym, obdarzonym możliwością rozwoju, pokonywania własnych ograniczeń, zdobywania wiedzy, rozwijania kompetencji i sprawności. Rozwój ten przebiega w indywidualnym tempie i jest uzależniony od wyposażenia biologicznego, warunków środowiska oraz aktywności własnej każdej osoby (skali jej potrzeby samorozwoju i samoaktualizacji). Każda osoba jest także bytem przygodnym, żyje w horyzoncie przygodności (Krąpiec 1991; Chudy 1988, 105-122). Te codzienne doświadczenia kruchości wobec sił przyrody i losu są szczególnie bliskie osobom z niepełnosprawnością, dlatego w relacji z nimi konieczna jest postawa afirmacji i akceptacji. Dla nauczyciela z kolei taka relacja jest ważną lekcją życia, która pomaga ukształtować właściwą hierarchię wartości i poczuć się w relacji z uczniem jako uczeń. Filozofia personalistyczna jest więc „metafizyką pomocy" (Chudy 2007), natomiast lektor języka obcego to osoba, która jest powołana do kompetentnego i życzliwego świadczenia tej pomocy.

Przyjęcie takiej perspektywy w surdoglottodydaktyce stanowi podstawę ciągłego pytania o istotę zaburzeń słuchu i możliwości kompensacji związanych z nią deprywacji (Krakowiak 2003b; Domagała-Zyśk 2006b),

wyklucza natomiast możliwość traktowania działalności na polu surdoglottodydaktyki jako środka do nieuczciwego osiągnięcia korzyści własnych. Chroni w ten sposób interesy osób niesłyszących i słabosłyszących, jednocześnie stwarzając im szanse rozwoju ich zdolności oraz – poprzez pokonywanie kolejnej z barier poznawczych i rozwojowych – kształtowania dojrzałej osobowości.

8.3. Koncepcje pedagogiczne stanowiące podstawę dla surdoglottodydaktyki

Podstawową teorią, na której osadzone są działania badawcze i praktyczne w zakresie nauczania języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących, jest *pedagogika humanistyczna*, wywodząca się z psychologii humanistycznej (Strelau 2008; Nowak 2008). Jej głównym założeniem jest pełna akceptacja osoby ludzkiej i przyznawanie należnej jej godności, promowanie osobistej wolności i odpowiedzialności, przekonanie o ogromnych możliwościach ludzkiej osoby w zakresie samoaktualizacji i samotranscendencji (Strelau 2008), a także zainteresowanie sensem, wartościami oraz celami wychowania i kształcenia (por. Nowak 2008). W procesie uczenia się i nauczania ważne jest, aby uczeń dostrzegał cel i znaczenie swoich wysiłków, co wyzwala w nim osobistą motywację do dążenia ku realizacji celu. Rogers (1983, 20) sądzi, że uczenie się w nurcie humanistycznym powinno posiadać następujące cechy: „1. Angażować zarówno władze poznawcze, jak i afektywne osoby. 2. Być zainicjowane przez ucznia. 3. Wpływać na zachowania, postawy i osobowość uczącego się. 4. Być oceniane (ewaluowane) przez uczącego się. 5. Uczący się powinien nadawać mu istotne znaczenie".

Teoria humanistyczna w odniesieniu do nauczania języków obcych postrzega ten proces jako działanie, w które zaangażowana jest cała osoba ucznia. Uczenie się języka obcego nie jest więc celem samym w sobie, ale aktywnością, dzięki której uczeń/student może zaktualizować się jako osoba (Harmer 1991, 35). Duże znaczenie przypisuje się dostrzeganiu w procesie nauczania osobistych doświadczeń uczniów oraz ich stanu emocjonalnego i opierania na nich procesu nauczania, dzięki czemu uczniowie nie tylko mają motywację do poznawania języka obcego, ale dokonują refleksji nad swoim doświadczeniem życiowym i rozwijają osobowość.

Pedagogika humanistyczna jest krytykowana za nadmierną koncentrację na *praxis* (por. Nowak 2008, 238), jednak w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z uszkodzeniami słuchu konieczne jest

właśnie postawienie za punkt wyjścia trudnego doświadczenia konkretnej osoby. Zrozumienie złożoności tego doświadczenia (por. np. rozdział pierwszy i drugi tej publikacji) i jego skutków dla rozwoju osobowości oraz przebiegu edukacji osoby z wadą słuchu ma kluczowe znaczenie w projektowaniu pracy dydaktycznej z tą grupą uczniów i studentów.

Pogłębione rozumienie humanizmu, a także dostrzeżenie ograniczeń tej koncepcji (która czasem traktowana jest raczej jako pewna koncepcja filozoficzna, *sztuka życia*, a nie teoria pedagogiczna; por. Herman 1995; Nowak 2008) doprowadziło do wyodrębnienia się we współczesnej pedagogice *pedagogiki otwartej,* której źródłem jest personalizm (Nowak 1999; Nowak 2008, 256-263). Nie została jeszcze ona zauważona jako źródło inspiracji dla teorii nauczania języków obcych, jednak jej założenia wydają się doskonałym gruntem dla tego rodzaju działalności pedagogicznej. Pedagogika otwarta zakłada realizm pedagogiczny, a także „otwarcie się wieloaspektowe i wielowymiarowe na podmiot, na człowieka, na wychowanka" (Nowak 2008, 261). Jest to koncepcja zakładająca optymistyczną wizję człowieka, w której wychowanek-uczeń postrzegany jest jako osoba dążąca do urzeczywistniania wartości, zaangażowana w proces własnego rozwoju, który jednak podlega także zewnętrznym sytuacjom i okolicznościom od niego niezależnym. W pedagogice otwartej uwzględnia się w procesach wychowania i kształcenia znaczenie doświadczenia osobistego ucznia, a także dynamiczność osoby, która sprawia, że człowiek jest „w stanie ciągłej zmienności" (Nowak 2008, 262).

Przyjęcie założeń pedagogiki otwartej ma dla teorii i praktyki nauczania i uczenia się języków obcych przez osoby z wadami słuchu znaczenie zasadnicze. Pozwala na przyjęcie realistycznego obrazu tego, kim jest osoba z niepełnosprawnością, w tym osoba z uszkodzeniami słuchu, bez popadnięcia w błędy biologizmu i socjologizmu (por. Krakowiak 2003b). Kieruje uwagę nauczyciela-pedagoga w stronę niepowtarzalnego doświadczenia osoby niesłyszącej, jednocześnie ukazując ją – w pełni osobę – jako byt dążący do przekraczania własnych ograniczeń i nieustannego rozwoju. Zakładając, że największym problemem egzystencjalnym osoby z uszkodzonym słuchem jest pokonanie bariery dostępności językowej – zarówno w języku narodowym, jak i językach obcych – odgradzającej ją od relacji rodzinnych i społecznych, edukacji i pełnego, twórczego życia (por. Cieszyńska 2000; Cornett, Daisey 2001; Krakowiak 2006; Domagała-Zyśk 2011), proces nauczania i uczenia się języka obcego przez osoby niesłyszące jest istotną praktyczną egzemplifikacją założeń pedagogiki otwartej.

W surdoglottodydaktyce warto przyjąć koncepcję społecznego modelu niepełnosprawności. Powstał on jako alternatywa dla panującego przez

wiele wieków medycznego modelu niepełnosprawności, w którym niepełnosprawność postrzegano wyłącznie jako brak, deficyt i ułomność, a osoby niepełnosprawne jako pacjentów, którym poprzez leczenie i terapię należy pomóc w wydobyciu się ze stanu niepełnej sprawności. Medyczne postrzeganie niepełnosprawności wiązało się z koncentracją na leczeniu i rehabilitacji, prowadziło do izolacji osób z niepełnosprawnościami w szpitalach, innych instytucjach leczniczych oraz szkołach i ośrodkach specjalnych, a to z kolei do społecznej segregacji. W badaniach naukowych oznaczało najczęściej przyjęcie porównawczego modelu badań, w którym określano, jaki jest stopień zaburzenia danych sprawności fizycznych i psychicznych w stosunku do populacji osób sprawnych. Jako cel oddziaływań medycznych, psychologicznych i pedagogicznych stawiano konieczność dostosowania się osoby z niepełnosprawnością do funkcjonowania w środowisku osób sprawnych: nabycie samodzielności w zakresie codziennych czynności, opanowanie mowy dźwiękowej, podjęcie pracy zarobkowej. Za niepowodzenia rehabilitacyjne często obwiniano same osoby niepełnosprawne oraz ich rodziny. Pojęcie społecznego modelu niepełnosprawności zostało zaproponowane przez Mike'a Oliviera w 1983 roku (za: Barnes 2003, 5). W podejściu tym akcent w postrzeganiu niepełnosprawności przenosi się z indywidualnych uszkodzeń, niepełnosprawności, braków i defektów na sposób, w jaki środowisko fizyczne, społeczne i kulturalne wyłącza lub upośledza funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami. Działania na rzecz poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością koncentrowane są zatem nie tylko na samej osobie z niepełnosprawnością, ale na barierach dostępności fizycznej, komunikacyjnej czy też mentalnej, doświadczanych przez osoby z niepełnosprawnością w środowisku, oraz rozpoznawaniu i zmienianiu stereotypów dotyczących niepełnosprawności i negatywnych postaw społecznych w stosunku do osób nią dotkniętych (por. Krakowiak, Multan 2006; Domagała-Zyśk, Kornas-Biela, Sidor 2006; Kirenko 2005). To nie osoba niepełnosprawna ma dostosować się do środowiska, ale środowisko kulturalne, społeczne, szkolne i rodzinne ma dostosować się do potrzeb osoby z niepełnosprawnością (Rieser 2008). Wyznacznikiem takiego sposobu postępowania są działania na rzecz likwidacji barier architektonicznych, dostosowanie przepisów prawnych, programów szkolnych i stylu nauczania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, ale też prowadzenie badań w tym zakresie w perspektywie socjopedagogicznej (Chodkowska 2012, 81-82), w której szczególną uwagę zwraca się na środowiskowe zmienne, modyfikujące aktualną sytuację życiową osoby z niepełnosprawnością. Kirenko (2005, 67) zwraca jednak uwagę, że nawet tak rozumiana niepełnosprawność nie przestaje

być indywidualnym problemem każdej z osób nią dotkniętej i obszarem jej własnej odpowiedzialności.

Uznanie społecznego modelu niepełnosprawności jest podstawą przyjmowanej w pedagogice specjalnej teorii normalizacji. Normalizacja, której zasady zostały sformułowane w latach sześćdziesiątych przez Bengta Nirje (Perrin, Nirje 1985; Wolfenbergr 1980) oznacza, że osobom z niepełnosprawnością winno się zapewnić warunki życia i rozwoju w jak największym stopniu podobne do tych, jakie są dostępne dla osób sprawnych. Dokonuje się to poprzez upodmiotowienie i obiektywizację niepełnosprawności (Dykcik 2001) oraz dominację podejścia inicjującego, uaktywniającego w działaniach pedagogów (Kosakowski 2005). Jak zauważa Wolfenberger, nie oznacza to jednak działań na rzecz uczynienia osób z niepełnosprawnością „normalnymi", tak samo sprawnymi jak inni, ani też włączenia ich w życie społeczne, edukację i pracę bez potrzebnego wsparcia. Oznacza natomiast upodmiotowienie i obiektywizację niepełnosprawności (Dykcik 2001), poszanowanie i realizację praw obywatelskich i ogólnoludzkich, pełny dostęp do wszelkich usług i wydarzeń podnoszących jakość funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w zakresie edukacji, pracy oraz czasu wolnego (Zaorska 2005). Dostęp ten możliwy jest dzięki działaniom polegającym na *wyrównywaniu szans* osób z niepełnosprawnością w dostępie do usług i wydarzeń, a ze strony samych osób z niepełnosprawnością na pokonywaniu barier w dostępie do nich.

Krause (2005, 48) wyjaśnia, że współczesne rozumienie pojęcia *normalizacja* jest różne od tego sugerowanego przez Nirje, zwłaszcza w aspekcie pracy zawodowej, warunków mieszkalnych i sposobów spędzania czasu wolnego, ponieważ poprawie warunków życia osób sprawnych towarzyszy jakościowa zmiana postulatów normalizacyjnych odnoszących się do niepełnosprawnych. Autor ten dodaje także, że współcześnie obserwujemy liczne mentalne i społeczne zmiany w zakresie normalizacji życia osób z niepełnosprawnością. O ile w początkowych latach rozwoju tej koncepcji dużą wagę przykładano do zadania rewalidacji, rehabilitacji i usprawnienia osoby z niepełnosprawnością, o tyle współcześnie większą uwagę zwraca się na otoczenie osoby z niepełnosprawnością oraz jej zadowolenie z życia, szczęście, które nie wiążą się w sposób wprost proporcjonalny z efektami rehabilitacji.

Normalizacja, normalne traktowanie niepełnosprawności i osoby jej doświadczającej zakłada *podmiotowość*, rozumianą jako możliwość kierowania własnym życiem, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności (Obuchowska 1999; Kosakowski, 2001, 41; Sidor 2009). Podmiotowość rozumiana jest przez Kosakowskiego (2005, 42) w dwóch wymiarach:

1) uwzględnianie w edukacji i rehabilitacji indywidualności osoby;
2) uświadamianie sobie jej sprawczości, możliwości wpływania na własne życie i przyjmowanie za nie odpowiedzialności, z czym związane jest przyjęcie modelu autorewalidacji (Kosakowski 2001, 41). To sama osoba z niepełnosprawnością ma w sobie siłę i zdolności, umożliwiające jej rozwój i przekraczanie kolejnych progów rozwojowych, natomiast zadaniem otoczenia jest wspomaganie tych wewnętrznych sił poprzez udzielanie wsparcia rzeczowego, informacyjnego i społecznego oraz swoisty *empowerment*.

Surdoglottodydaktyka osadzona jest na koncepcjach normalizacji i podmiotowości. Normalizacja życia osób z wadą słuchu zakłada wczesną diagnozę i terapię (Cieszyńska 2000; Krakowiak 2001; Eckert 2005; Zaorska 2005), wsparcie na każdym etapie życia, także na etapie edukacji uniwersyteckiej (Trowler, Turner 2002; Borowicz 2011; Kołodziejczyk 2011), pomoc w pokonywaniu bariery komunikacyjnej istniejącej między światem osób słyszących i niesłyszących oraz słabosłyszących (Krakowiak, Dziurda-Multan 2006), a także możliwość przebywania we wspólnocie osób rozumiejących specyfikę funkcjonowania osób z wadą słuchu i komunikujących się w sposób adekwatny do potrzeb osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej (Krakowiak, Dziurda-Multan 2011). Wszystkie te działania stanowią podstawę pełnego rozwoju osoby z wadą słuchu w sferze poznawczej, osobowościowej, społecznej i rodzinnej, a w sensie szczegółowym stwarzają warunki do efektywnej edukacji, także w zakresie nauczania języków obcych.

Możliwość uczenia się języka obcego, nierealizowana przez wiele lat w odniesieniu do grupy osób z wadami słuchu, jest przejawem normalizacji sfery edukacji i sfery zajęciowej ich życia. Dzięki tej ofercie ich funkcjonowanie staje się jeszcze bardziej podobne do funkcjonowania osób sprawnych, chociaż pozostaje jeszcze wiele do zrobienia (konieczność objęcia nauczaniem języka obcego młodszych dzieci, zapewnienia specjalistycznego wykształcenia nauczycielom języka obcego pracującym z niesłyszącymi i słabosłyszącymi, włączenie osób z wadą słuchu w możliwość uczenia się języka także po zakończeniu formalnej edukacji w nurcie idei *life-long learning* itp.). Proces uczenia się i nauczania języka obcego przebiega w nurcie podmiotowości, z uszanowaniem możliwości i ograniczeń każdej osoby, a także jej indywidualnych decyzji, np. w zakresie nauczania i uczenia się mowy. Jest też praktyczną egzemplifikacją koncepcji wyrównywania szans, ponieważ dzięki znajomości języka obcego osoby niesłyszące i słabosłyszące mogą być bardziej konkurencyjne na rynku pracy. Nauczanie i uczenie się języka obcego przez osoby z wadą słuchu

oznacza także pokonanie bariery mentalnej w odniesieniu do możliwości poznawczych tej grupy osób, a także pokonanie kolejnego szczebla bariery komunikacyjnej, ponieważ udowadnia, że osoby niesłyszące (także z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu) oraz osoby słabosłyszące są w stanie odbierać komunikaty językowe i wypowiadać się nie tylko w języku narodowym, ale także w języku obcym.

8.4. Cele nauczania i uczenia się języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące

Cel nauki języka jest dwojaki. Jest nim opanowanie systemu danego języka, czyli osiągnięcie kompetencji językowej, oraz nabycie umiejętności porozumiewania sie w danym języku, co określa się jako kompetencję komunikacyjną. Osiągnięcie tych dwóch celów pozornie stoi ze sobą w sprzeczności. Koncentrując się na poprawności językowej, tracimy bowiem możliwość tworzenia spontanicznych wypowiedzi, natomiast posługując się językiem bez zwracania uwagi na błędy językowe, osiągamy swobodę wypowiedzi, ale kosztem pojawienia się wielu niedopuszczalnych błędów.

W procesie uczenia się i nauczania uczniów niesłyszących i słabosłyszących te zagadnienia nabierają szczególnej istotności. Zaburzenia słuchu to zaburzenia języka, zatem często trudno jest osobom niesłyszącym osiągnąć kompetencję językową, ale także i komunikacyjną nawet w języku ojczystym. We współczesnej dydaktyce podkreśla się, że każdy z uczniów ma zazwyczaj swoje własne cele, które chce realizować w ramach lektoratu, zatem formułowanie celów uczenia się i nauczania powinno być poprzedzone negocjacją znaczeń tych różnych celów i wypracowaniem kompromisu co do formy, ale także sposobów pracy i zasad oceniania postępów ucznia. Cele będą także różne w zależności od wieku osób nauczanych. Komorowska (2001) twierdzi, że o ile w pracy z dziećmi nauczanie języka obcego przyjmuje przede wszystkim formę nauki poprzez zabawę, w przypadku osób dorosłych jest to systematyczna praca intelektualna. Dla dorosłych uczestników zajęć zazwyczaj ważne jest opanowanie wszystkich sprawności językowych – słuchania, czytania, pisania i mówienia. Ważne jest też kształtowanie kompetencji strategicznej, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych, np. poprzez prośbę o powtórzenie. Istotna jest także kontynuacja działań w zakresie kształtowania kompetencji socjokulturowej, poszerzanie wiedzy ogólnej uczniów o zagadnienia związane z kulturą innych krajów i społeczeństw.

Motywację uczniów zwiększa profilowanie kursów zgodnie z zainteresowaniami uczestników, co może się dokonywać np. poprzez dobór słownictwa, a także dostosowanie metod i technik nauczania do stylu uczenia się uczestników zajęć (por. Domagała-Zyśk 2011d). Dorośli uczestnicy zajęć są w pełni świadomi swoich potrzeb, zatem słuszne jest negocjowanie z nimi celów i programu zajęć.

Cele nauczania formułuje się obecnie najczęściej zgodnie z taksonomią Blooma, w wersji zrewidowanej przez Andersona i Krathwolta (2001). Zakłada się w niej, że w procesie uczenia się i nauczania uczeń na początku zapamięta dany materiał, następnie zrozumie go i będzie umiał zaaplikować. Procesowi temu towarzyszą trzy kolejne, równolegle przebiegające procesy: analizy, oceny oraz tworzenia. W Polsce taksonomię celów nauczania opracował Niemierko (1991; tzw. taksonomia ABCD). Według niej celem nauczania jest: *A. Zapamiętanie wiadomości*, B. *Ich zrozumienie*, a następnie C. *Zastosowanie w sytuacjach typowych* oraz D. *Zastosowanie w sytuacjach problemowych.* Szczegółowe cele nauczania języka obcego na każdym z poziomów opracowane są w *Common European Framework of Referencie in Languages*, (CEFR; *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*). Zawarte w taksonomii Blooma oraz w CEFR cele nauczania języka obcego powinny także stać się celami nauczania i uczenia się osób z wadą słuchu w zakresie języka obcego po dokonaniu koniecznych modyfikacji związanych z indywidualnymi cechami komunikowania się i funkcjonowania percepcyjno-motorycznego uczestnika zajęć. Oczekuje się zatem, że uczeń zapamięta określony materiał gramatyczno-leksykalny, zrozumie go, a następnie zastosuje w sytuacjach typowych i problemowych. Jednocześnie zajęcia z języka obcego są też okazją do realizacji innych celów: rozwoju ogólnej sprawności poznawczej, kształtowania autonomii i umiejętności podejmowania decyzji dotyczących własnej edukacji, rozwijania zainteresowań i motywacji do podejmowania wysiłku intelektualnego, usprawniania umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych oraz kształtowania postawy edukacji całożyciowej i samokształcenia.

Warto także dodać, że lektorat języka obcego w przypadku osoby niesłyszącej i słabosłyszącej pełni także inne funkcje (por. Domagała-Zyśk 2006), przede wszystkim funkcję terapeutyczną. Uczestnictwo bowiem w zajęciach językowych podnosi poczucie własnej wartości, dodaje pewności siebie, uczy pokonywania barier, a także dostarcza kompetencji i umiejętności w zakresie wiedzy ogólnej i funkcjonowania w społeczeństwie. Dzięki lektoratowi osoba z wadą słuchu może łatwiej poradzić sobie z deprywacją społeczną, informacyjną i poznawczą.

8.5. Metody i formy nauczania w surdoglottodydaktyce

W nauczaniu języków obcych stosuje się wiele metod – zarówno tradycyjnych, jak i nowatorskich. W każdej z nich nieco inaczej formułowane są cele nauczania, inne są też formy i techniki pracy stosowane na lekcjach. W nauczaniu języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami nie stosuje się metod odmiennych niż te powszechnie znane, ponieważ tylko wtedy możliwa jest indywidualizacja pracy z uczniem oraz zapewnienie tej grupie uczniów i słuchaczy wysokiej jakości edukacji. Tworzenie specjalnych metod nauczania dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami byłoby tworzeniem pewnego rodzaju „getta glottodydaktycznego" (Krzeszowski 2001; Domagała-Zyśk 2003a), w którym nauczanie, obejmujące jedynie specyficzny zakres materiału (np. jedynie teksty napisane przez osoby niesłyszące; por. Valgerdur 1999), dokonywane za pomocą „specjalnych" metod nauczania, byłoby w efekcie nie tyle nauczaniem języka, ile nauczaniem „języka specjalnego", „języka niepełnosprawnego". Naczelną zatem zasadą w metodyce nauczania uczniów i studentów z wadą słuchu jest stosowanie takich metod nauczania, jakie są powszechnie uznane za najbardziej efektywne i atrakcyjne dla uczestników zajęć, jednak przy dokonaniu koniecznych modyfikacji na poziomie stosowanych środków komunikowana się oraz technik i form pracy lekcyjnej. W poniższym fragmencie pracy scharakteryzowane zostaną krótko najważniejsze stosowane współcześnie metody nauczania języków obcych, ze wskazaniem, które z ich elementów należy uznać za wysoce skuteczne w pracy z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Przedstawione także zostaną trudności wynikające z posługiwania się przez nauczyciela określoną metodą nauczania w pracy z uczniami z wadą słuchu.

8.5.1. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (klasyczna) opiera się na przekonaniu, iż w nauczaniu języka obcego korzystanie z języka narodowego ucznia może być znakomitą pomocą. Dzięki ćwiczeniom tłumaczeniowym uczeń dokładnie i świadomie poznaje reguły gramatyki obcojęzycznej, poszerza swoją wiedzę językową w języku obcym, jak i w języku ojczystym. Celem nauczania w tej metodzie jest przygotowanie studenta do swobodnego czytania i tłumaczenia tekstów. Aby tego dokonać, musi poznać reguły gramatyki obcojęzycznej i słownictwo. Wszystkie nieznane słowa i wyrażenia są przez nauczyciela lub uczniów tłumaczone na język ojczysty ucznia (który też jest głównym

narzędziem komunikacji na lekcji), w zdaniach i słowach wyszukiwane są analogie do języka narodowego, a zasady tworzenia zdań formułowane dokładnie i konsekwentnie. Od studentów nie oczekuje się biegłego mówienia w języku obcym, a pisaną formę języka uważa się za istotniejszą od formy mówionej. Celem nauki języka obcego jest także ćwiczenie pewnych funkcji mentalnych, tj. zapamiętywania, myślenia przez analogię itp.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jest powszechnie i skutecznie wykorzystywana na zajęciach językowych dla osób niesłyszących i słabosłyszących. Jej zaletami jest możliwość wykorzystywania języka narodowego oraz koncentracja na ćwiczeniu sprawności pisania, która dla większości osób z wadą słuchu pozostaje podstawową formą porozumiewania się w języku obcym. Jej stosowanie możliwe jest zazwyczaj dosyć wcześnie, ponieważ spora grupa dzieci niesłyszących wcześniej niż ich słyszący rówieśnicy uczy się pisać w języku narodowym, zatem jest odpowiednio przygotowana do podejmowania prób pisania w języku obcym. Zaletą tej metody jest też dostarczanie uczniom wyczerpujących komentarzy gramatycznych, co ułatwia poznanie struktur budowania zdań w języku obcym, ale też niejednokrotnie pogłębia znajomość języka narodowego. Niestety, stosowanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej może okazać się także niekorzystne w pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym, stosowanie jej bowiem jako głównej lub jedynej metody nauczania grozi popadnięciem w rutynę i obniżeniem poziomu motywacji u uczniów, którzy obawiają się, że opanowane przez nich struktury językowe nie będą przydatne w realnej komunikacji językowej z obcokrajowcami. Należy także pamiętać, że część uczniów z wadą słuchu, zwłaszcza użytkowników języka migowego, ma duże problemy w tworzeniu poprawnych zdań w języku ojczystym, zatem w ćwiczeniach tłumaczeniowych napotykają oni dodatkową trudność – muszą przedstawić treści z języka obcego w języku, który niejednokrotnie także jest dla nich „językiem obcym". W takim przypadku wyjątkową trudność przedstawia nie tyle dotarcie do znaczenia danego zdania, ile umiejętność efektywnego przełożenia go na język narodowy.

8.5.2. Metoda bezpośrednia

Drugą z omawianych metod jest metoda bezpośrednia. Polega ona na zanurzeniu ucznia w „kąpieli słownej" w nauczanym języku – niedopuszczalne są tłumaczenia i wyjaśnienia w języku prymarnym. Celem uczenia

się i nauczania jest nabycie kompetencji komunikowania się w nauczanym języku, aż do nabycia sprawności myślenia w tym języku, bez korzystania z pośrednictwa języka narodowego. Aby tego dokonać, nauczyciel korzysta z wielu pomocy wizualnych, pantomimy, obrazów, wyjaśniając dzięki temu znaczenie nowych słów. Pracę na lekcji ułatwia zogniskowanie ćwiczeń wokół tematów wiodących, odnoszących się do określonych sytuacji (np. „w banku") lub zagadnień („zwierzęta"). Gramatyka nauczania jest w sposób indukcyjny. Najpierw uczniowie używają danej formy, a potem – po analizie przykładów – formułują zasadę jej stosowania. Dużą uwagę przykłada się do zapoznania uczniów z kulturą krajów danego obszaru językowego, co poszerza wiedzę ogólną uczniów. Nauczanie języka rozumiane jest przede wszystkim jako nauczanie mówienia (czasem metoda ta nazywana jest metodą konwersatoryjną), natomiast sprawnościom czytania i pisania poświęca się mniej uwagi. W metodzie tej błąd językowy traktuje się jako naturalny element procesu uczenia się, nauczyciel zapoznaje uczniów z rozmaitymi sposobami autokorekty błędów, aby rozwijać w nich autonomię uczenia się.

Akcentowanie sprawności mówienia w języku obcym i zalecenie „zanurzenia" ucznia w nauczanym języku nie zawsze okazują się skutecznymi strategiami w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących, które mogą czuć się nie tyle „zanurzone", ile „zatopione" w języku obcym. Taka sytuacja wzbudza niechęć do uczenia się języka, którego uczeń nie jest w stanie w pełni doświadczyć w proponowanej w tej metodzie formie mówionej. Jednocześnie jednak warto podkreślić, że niektórzy uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, posługujący się mową w języku prymarnym i posiadający dobre zdolności odczytywania z ust, znakomicie czują się w ćwiczeniach proponowanych w duchu omawianej metody. Dzieje się tak dlatego, że mają oni bogate doświadczenia bycia „zanurzonymi" w języku (np. prymarnym), który nie jest dla nich w pełni dostępny. Rozumiejąc wypowiedzi ustne innych osób tylko częściowo, wykształciły niesamowite zdolności rekonstruowania pełnej wypowiedzi na podstawie wskazówek mimicznych, tekstowych czy kontekstualnych. Kolejną zaletą tej metody jest fakt, że stosując tylko i wyłącznie język nauczany, pomijamy komunikację w języku migowym i narodowym, która czasami może rozpraszać, gdyż jest to wprowadzenie na lekcję dodatkowego kodu językowego. Pozytywnym aspektem omawianej metody jest stosowanie wielu pomocy wizualnych oraz stosunek do błędu językowego, traktowanego jako naturalny element procesu uczenia się. Dodaje to uczniom z wadą słuchu odwagi w zakresie podejmowania prób komunikowania się w języku obcym.

8.5.3. Metoda audiolingwalna

Metoda audiolingwalna została opracowana w latach II wojny światowej w USA (por. Larsen-Freeman 1986, 31). Celem tej metody jest przygotowanie uczniów do aktywnego używania nauczanego języka (rozumianego jako system nawyków wykształconych przez wielokrotne powtarzanie danych struktur (Komorowska 1999, 29); w bezpośredniej komunikacji w naturalnych kontekstach. Używanie języka narodowego ucznia ograniczone jest do minimum, ponieważ zakłada się, że używanie obydwu języków mogłoby prowadzić do groźnych interferencji między tymi dwoma odrębnymi systemami. Uczenie się ma przypominać proces uczenia się pierwszego języka, w związku z tym uczeń najpierw nauczany jest słuchania i mówienia, a potem czytania i pisania. Proponowany uczniowi materiał jest starannie selekcjonowany i uszeregowany. Język nauczany jest w ścisłym powiązaniu z kontekstem sytuacyjnym, poprzez wielokrotne powtarzanie określonych wyrażeń (poprzez technikę tzw. *dryli językowych – drills*), w celu wypracowania nawyków posługiwania się językiem. Nauczyciel służy jako wzorzec idealnej wymowy i od uczniów oczekuje także wypowiedzi absolutnie poprawnych językowo. Każdy błąd jest natychmiast zauważany i korygowany, a wypowiedź poprawna nagradzana pochwałą werbalną lub niewerbalną. Istotne w tej metodzie jest poznawanie kultury krajów w których używany jest dany język, co stwarza szansę na poszerzenie wiedzy ogólnej uczniów. Nauczyciel, aby uniknąć korzystania z języka ojczystego uczniów, stosuje w pracy wiele pomocy wizualnych, podpowiedzi słownych w nauczanym języku (np. podpowiada uczniowi dane słowo lub początek zdania).

Dla niesłyszących i słabosłyszących uczestników zajęć językowych metoda audiolingwalna w czystej postaci nie będzie możliwa do zastosowania, jednak zawiera ona pewne wartościowe elementy, które z powodzeniem mogą służyć w tworzeniu koncepcji nauczania osób z wadą słuchu. Tak np. uczeń niesłyszący czy słabosłyszący będzie się dobrze czuł w sytuacji wykorzystywania licznych pomocy wizualnych na lekcji, ponieważ ułatwi mu to zapamiętanie nowego materiału. Korzystne będzie także, w przypadku uczniów mówiących, korzystanie z ćwiczeń typu *drills*, których celem jest wypracowanie podstaw prawidłowej wymowy. Ćwiczenia takie posiadają pewną stałą strukturę, zmieniany jest jedynie jeden z elementów zdania. Uczestniczenie w nich może być dla ucznia z wadą słuchu okazją do podejmowania w bezpiecznym kontekście określonych ćwiczeń – pierwszych prób mówienia w języku obcym, a także utrwalania zasad prawidłowej wymowy oparte na naśladowaniu nauczy-

ciela, wzorca zachowań językowych. Negatywnym aspektem tej metody jest jednak rygorystyczny stosunek do popełnianych błędów. Takie postępowanie nauczyciela może, zwłaszcza w przypadku podejmowania przez osoby z uszkodzeniami słuchu pierwszych prób mówienia w języku obcym, skutecznie zniechęcić do uczenia się mówienia w języku obcym.

8.5.4. Metoda kognitywna

Metoda powstała pod wpływem odkryć Noama Chomsky'ego i jego koncepcji językoznawstwa transformacyjnego (por. Komorowska 1999, 29). Zakłada ona, że język ma charakter twórczy, ponieważ jesteśmy w stanie budować zdania, których nigdy wcześniej nie słyszeliśmy ani nie widzieliśmy. Celem nauczania języka obcego w metodzie kognitywnej jest wykształcenie kompetencji językowej, która pozwala – dzięki poznaniu skończonej liczby reguł gramatycznych – na tworzenie nieskończonej liczby poprawnych zdań w danym języku. Metoda kognitywna bywa nazywana „unowocześnioną metodą gramatyczno-translacyjną", a jej powstanie wiąże się także z rozczarowaniem niewielkimi efektami stosowania metody audiolingwalnej. W trakcie nauki uczniowi zapewniany jest kontakt z naturalnym językiem, w zrozumiałych dla niego sytuacjach. Poprzez taki żywy i częsty kontakt uczeń metodą prób i błędów odkrywa reguły rządzące językiem i powoli osiąga normę językową. W tej metodzie błąd językowy traktowany jest jako naturalny element procesu uczenia się, eliminowany poprzez kontakt z językiem, a także komentarze i wyjaśnienia ze strony nauczyciela. Istotnym nowatorskim elementem jest także dostrzeżenie znaczenia tzw. *nieustrukturyzowanej produkcji językowej*, podczas której uczeń buduje samodzielne wypowiedzi.

Zaletą metody kognitywnej w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących jest przywiązywanie szczególnej uwagi do aktywnej roli ucznia zarówno na etapie formułowania reguł używania języka, jak i na etapie wyjaśniania określonych problemów gramatycznych. Takie postępowanie pozwala osobie niesłyszącej czuć się bezpiecznie, a także stać się aktywnym uczestnikiem zajęć. Ograniczona liczba godzin przeznaczona na naukę języka jest w sposób racjonalny wykorzystywana na zapoznawanie ucznia z regułami, dzięki którym będzie mógł tworzyć nieskończenie wielką liczbę zdań poprawnych. Należy także dodać, że osoby niesłyszące i słabosłyszące od najmłodszych lat nauczane są także języka ojczystego. Nie uczą się go spontanicznie, zwłaszcza w sytuacji głębokiego uszkodzenia prelingwalnego. Nauka języka obcego metodą kognitywną przypomina im zatem proces nauczania języka narodowego, co stanowi korzystną

bazę dla procesu nauczania języka obcego. W nauczaniu osób z wadami słuchu warto także korzystać z zasady zezwalania uczniowi na swobodną, nieustrukturyzowaną produkcję językową, a błąd językowy traktować jako nieodłączny element uczenia się języka obcego. Osoby niesłyszące i słabosłyszące muszą najpierw poczuć się bezpiecznie i pewnie w sytuacji podejmowania prób mówienia i pisania w języku obcym, kolejnym etapem jest staranie o jak największą poprawność wypowiedzi.

8.5.5. Metoda *Community Language Learning*

W nauczaniu osób dorosłych polecaną metodą jest CLL, *Community Language Learning* (por. Larsen-Freeman 1986), metoda stworzona przez amerykańskiego psychologa i psychoterapeutę Ch.A. Currana, ucznia twórcy psychologii humanistycznej K. Rogersa. Curran twierdził, że tylko uczniowie czujący się bezpiecznie i pewnie są w stanie aktywnie się uczyć. Podstawowym założeniem tej metody jest traktowanie lekcji języka jako grupowego procesu terapeutycznego, którego celem jest rozwój osobowości ucznia i nawiązanie relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniami oraz uczniami między sobą. Twórca metody zaobserwował, iż dorosłym osobom uczącym się języków obcych często towarzyszą różne bariery: strach przez porażką, przed negatywną oceną ze strony grupy czy też obawa przed dominacją nauczyciela, który wszystko wie. Pokonywanie tych barier w nauce języka obcego możliwe jest dzięki indywidualizacji procesu uczenia i wyborze takich strategii edukacyjnych oraz obszarów tematycznych, które odpowiedzą na indywidualne potrzeby ucznia. Język w tej metodzie traktowany jest nie jako cel sam w sobie, lecz jako narzędzie podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, dlatego w czasie lekcji uczniowie przede wszystkim rozmawiają na wybrane przez siebie tematy, natomiast nauczyciel służy pomocą w wyrażeniu tego, co każdy z uczniów chciałby przekazać grupie, parafrazuje i wzbogaca wypowiedzi uczniów (np. proponując użycie idiomów). Wypowiedzi uczniów są następnie zapisywane i analizowane, a wszystkie wyjaśnienia dokonywane są w języku ojczystym uczniów. Rolą nauczyciela jest nie tyle przekazanie wiedzy, ile terapeutyczne oddziaływanie na ucznia poprzez stworzenie atmosfery bezpieczeństwa oraz zaangażowanie zarówno sfery intelektualnej, jak i emocjonalnej ucznia. Nauczyciel pracujący metodą CLL powinien być osobą otwartą, nieobawiającą się wykorzystywania w pracy także swoich emocji i pasji. Ważnym elementem zajęć jest po każdej lekcji refleksja nad procesem uczenia się. Gramatyka wprowadzana jest w tym podejściu nie w sposób tradycyjny, ale według *zasady podążania za uczniem*;

dana struktura wprowadzana jest wtedy, kiedy uczniowi jest potrzebne jej użycie w konwersacji. Takie podejście sprawia, iż niektóre formy wprowadzane są znacznie wcześniej niż na kursach tradycyjnych.

Proces uczenia się i nauczania języka obcego osób z wadą słuchu ma wymiar nie tylko poznawczy, ale także terapeutyczny (por. Domagała-Zyśk 2006), ponieważ zapobiega deprywacji społecznej, informacyjnej i zajęciowej osób niesłyszących i słabosłyszących. Warto w nim wykorzystać postulaty metody CLL i zadbać o to, by zajęcia językowe nie kojarzyły się uczniowi z sytuacją zagrożenia (*znów nie będę wiedział, o co chodzi, kiedy zostanę zapytany; znów nie usłyszę i nie zrozumiem, co do mnie powiedziano*), ale z sytuacją, w której doznaje on poczucia bezpieczeństwa, czuje się rozumiany i ma odwagę zgłaszania swoich potrzeb, np. o powtórzenie zdania, wytłumaczenie znaczenia słowa itp. Ponieważ zaleca się, aby zajęcia językowe dla uczniów z wadą słuchu odbywały się w małych grupach (por. Domagała-Zyśk 2001), stanowi to znakomitą szansę dla wytworzenia się znaczących relacji interpersonalnych między uczestnikiem zajęć i lektorem, a wsparcie uzyskiwane w ten sposób przez ucznia niesłyszącego sięga znacznie poza zakres związany z uczeniem się języka obcego. Takie wsparcie pozwala na pokonywanie szeregu barier, z którymi musi zmierzyć się podczas uczenia się języka obcego osoba niesłysząca i słabosłysząca: dostępności fizycznej, poznawczej, zmysłowej i społecznej (Domagała-Zyśk 2006b; Komorowska 1999). Cel nauczania w metodzie CLL jest także w istotny sposób spójny z celami nauczania niesłyszących i słabosłyszących. Celem nie jest bowiem uczenie się języka dla samego faktu jego poznania, ale uczenie się języka obcego po to, aby móc wyrazić swoje wewnętrzne doświadczenia. Ta idea jest szczególnie bliska uczniom z wadami słuchu. Ponieważ istotą ich niepełnosprawności jest zaburzenie języka, traktują oni każdy poznany element języka użytkowo, uczą się języków – zarówno narodowego, jak i drugiego – po to, aby ich używać, aby się komunikować (por. Domagała-Zyśk 2003). Ważnym elementem metody CLL, który może znaleźć zastosowanie w nauczaniu niesłyszących i słabosłyszących, jest użytkowe traktowanie języka narodowego – jako narzędzia służącego lepszemu wyjaśnieniu zasad posługiwania się językiem obcym. Należy zaznaczyć, że w przypadku uczniów posługujących się w dobrym stopniu językiem migowym wyjaśnienia powinny być dokonywane także przy użyciu tych środków komunikacji. W założeniach metody CLL obecne jest także zezwolenie na podejmowanie prób posługiwania się językiem obcym mimo popełnianych błędów; takie zezwolenie jest szczególnie istotne w początkowej fazie uczenia się języka obcego przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Istotne dla nauczyciela pracującego z niesłyszącymi jest korzystanie z postulowanej w meto-

dzie CLL strategii podejmowania refleksji nad własnym nauczaniem w celu jak najbardziej optymalnego zindywidualizowania procesu nauczania i uczynienia go w pełni efektywnym.

8.5.6. Metody niekonwencjonalne

Metody niekonwencjonalne nauczania języka obcego mają zazwyczaj w czystej formie ograniczony zasięg oddziaływania, jednak pewne ich elementy mogą być z powodzeniem stosowane jako elementy nowoczesnej lekcji języka obcego. Pierwszą grupę tych metod stanowią te funkcjonujące w obrębie podejścia naturalnego (*The Natural Approach*; Larsen-Freeman 1986), takie jak metoda naturalna (*The Natural Method*) czy też metoda reagowania całym ciałem (*The Total Physical Response,* TPR). W pracy tymi metodami uczniowi zapewnia się stały i ciągły kontakt z żywym językiem, a pierwszą ćwiczoną sprawnością jest rozumienie języka obcego. Uczeń nie jest zmuszany do mówienia, natomiast informuje nauczyciela o zrozumieniu usłyszanych treści poprzez wykonanie odpowiedniego ćwiczenia językowego, zazwyczaj wspartego materiałem wizualnym (w metodzie naturalnej), lub wykonanie odpowiedniej czynności (w metodzie reagowania całym ciałem TPR). W metodzie tej ważnym czynnikiem jest zgoda uczniów na pracę własnym ciałem, duża dynamika prowadzenia zajęć, a także poczucie humoru, ponieważ proponowane ćwiczenia na pierwszym etapie nauczania mogą wydawać się uczniom nieco infantylne.

Kolejną metodą niekonwencjonalną jest metoda *The Silent Way* („milcząca droga") opracowana przez C. Gattegno (za: Larsen-Freeman 1986, 51). Zakłada ona, że to uczeń jest najbardziej energicznym elementem w procesie nauki języka, a nauczanie powinno być podporządkowane uczeniu się. Celem nauki języka jest zdobycie umiejętności wyrażania własnych myśli, poglądów i sądów. Uczeń postrzegany jest jako osoba autonomiczna, która decyduje o rodzaju i zakresie materiału językowego, wypracowuje zasady poprawności językowej poprzez metodę prób i błędów. Nauczyciel nie jest centralną postacią lekcji, jest pomocnikiem i służy wsparciem w osiąganiu coraz lepszej znajomości języka. Ważna rola przypisywana jest za to innym uczniom w grupie. Uczniowie nie są tylko nauczani przez nauczyciela, ale nawzajem dla siebie pełnią rolę nauczycieli, co przyczynia się do stworzenia w grupie atmosfery współpracy i życzliwości. Najważniejsze znaczenie przypisywane jest poprawnemu mówieniu – wymowie, rytmowi i intonacji, które pozwalają na skuteczne porozumienie się z natywnymi użytkownikami języka. Błędy uznawane są za naturalny element procesu uczenia się i pełnią dla nauczyciela rolę

informacyjną o tych aspektach języka, które wymagają jeszcze pracy. Nauczyciel w czasie lekcji mówi bardzo niewiele, jest raczej organizatorem pewnych sytuacji komunikacyjnych i prowokuje uczniów do konkretnych zachowań językowych. Język prymarny ucznia traktowany jest jako podstawa, na której nauczyciel może budować umiejętności w języku obcym: jest on używany do wyjaśnień, a jego głoski są modelami dla podobnych głosek w języku obcym. W metodzie tej zakłada się, że każdy z uczniów ma prawo nabywać język w swoim własnym tempie, dlatego nauczyciel ocenia postęp w nauce języka, a nie perfekcję efektu końcowego.

Metody niekonwencjonalne także znajdują miejsce w procesie nauczania osób niesłyszących i słabosłyszących. Elementy podejścia naturalnego mogą być z powodzeniem stosowane nie tylko w nauczaniu słyszących, ale i osób słabosłyszących. Brak konieczności mówienia, a stwarzanie możliwości posługiwania się gestem lub ilustracją i udzielania odpowiedzi niewerbalnych redukuje stres związany z nauką języka, a dodatkowym sposobem uczenia się (w ramach lekcji grupowych) jest także możliwość obserwowania zachowania nauczyciela i innych uczniów oraz naśladowanie ich poprawnych reakcji. Polecenia w tej metodzie, zwłaszcza w fazie początkowej, wydawane są w języku ojczystym ucznia, co ułatwia ich zrozumienie, ponieważ zazwyczaj uczniowie niesłyszący i słabosłyszący rozpoczynający naukę języka obcego mają już opanowaną umiejętność odczytywania z ust języka narodowego. Korzystnym elementem tego podejścia jest także stosunek do błędu językowego, ponieważ zakłada się, że zwłaszcza w początkowej fazie nauki uczeń może i będzie popełniał błędy, uczeń niesłyszący nie czuje się skrępowany w podejmowaniu prób posługiwania się językiem obcym, z czasem opanowując go w sposób coraz bardziej poprawny. Jest to szczególnie ważne dla uczniów z wadą słuchu uczących się wspólnie ze słyszącymi, którzy mają poczucie słabszej kompetencji językowej i odczuwają dużą niechęć przed wypowiedziami ustnymi. Świadomość, że popełnianie błędów jest naturalnym elementem uczenia się języka, pełni ważną rolę, ułatwiającą podejmowanie prób mówienia.

W pracy metodami naturalnymi z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym należy pamiętać o ograniczonej możliwości odczytywania z ust mowy obcojęzycznej, dlatego w większym stopniu powinno wykorzystywać się możliwość prezentowania materiału językowego za pomocą mowy w języku narodowym oraz gestów i pomocy wizualnych, a także pisma, które powinno być wprowadzane znacznie wcześniej niż w nauczaniu uczniów słyszących. Trudnością jest osiągnięcie ostatecznego celu pracy tą metodą, czyli sprawności mówienia w języku obcym, co dla części osób z wadą słuchu może okazać się umiejętnością zbyt trudną.

Metoda *The Silent Way* zakłada przede wszystkim nauczanie i uczenie się sprawności mówienia, co może być trudnym zadaniem dla uczniów z wadami słuchu, jednak należy pamiętać, że spora grupa osób z wadami słuchu to osoby mówiące w języku narodowym, zatem mogące także podejmować próby mówienia w języku obcym. W tej metodzie praca nad prawidłową wymową opiera się m.in. na szukaniu analogii między głoskami języka narodowego a głoskami języka nauczanego. W tym kontekście warto pamiętać, że uczniowie z wadami słuchu rozpoczynający naukę języka obcego mają zazwyczaj za sobą kilkuletnią terapię logopedyczną, która w znakomity sposób pogłębia ich wiedzę metajęzykową, uczy rozpoznawania i poprawnego produkowania głosek. Te umiejętności świadomego używania narządu mowy, w połączeniu z technikami metody *The Silent Way* mogą stanowić interesujące uzupełnienie zajęć językowych dla uczniów z wadami słuchu.

W tabeli 8.1 zawarto zestawienie wszystkich omówionych metod, ich zalet i trudności w zakresie stosowania w surdoglottodydaktyce.

Tabela 8.1. Metody nauczania w surddoglottodydaktyce języka obcego (oprac. własne)

Metoda	Charakterystyczne cechy	Możliwość zastosowania w pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym	Ograniczenia
Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	- celem nauczania jest opanowanie znajomości reguł gramatyki języka obcego, głównie w piśmie - celem jest też ogólny rozwój intelektualny ucznia poprzez rozwijanie pamięci werbalnej, umiejętności logicznego myślenia i wnioskowania przez analogię - ma charakter dedukcyjny podawana jest reguła, a następnie stosowana w przykładach - w nauczaniu, zwłaszcza na etapie wprowadzania nowych treści, często wykorzystywany jest język ojczysty - podkreśla się znaczenie poznania gramatyki i słownictwa, ćwiczy przede wszystkim czytania i pisania, mniej uwagi przykłada się do mówienia i słuchania, a także wymowy - błędy językowe są skrupulatnie poprawiane, ważne jest poprawne używanie języka	- ćwiczonymi sprawnościami są te dostępne dla ucznia niesłyszącego – czytanie i pisanie, mniej uwagi przywiązuje się do wymowy - uczeń jest wspierany w ćwiczeniu różnych funkcji poznawczych - dzięki używaniu języka narodowego zrozumiałe stają się zasady posługiwania się językiem obcym, a uczniowie czują się bezpiecznie, nie przeraża ich konieczność rozumienia zawiłych sformułowań w języku obcym - pogłębia się znajomość gramatyki języka narodowego - poprawa błędów językowych pomaga w zapamiętaniu form poprawnych	- uczniowie niesłyszący mogą mieć niską świadomość gramatyczną własnego języka - uczniowie posługujący się PJM/SJM mają trudności z wyrażeniem treści obcojęzycznych w języku narodowym, popełniają liczne błędy w tłumaczeniach – tłumaczenie na język narodowy może być utrudnieniem w pracy

Metoda bezpośrednia	- celem jest uczenie się języka w celach przede wszystkim komunikacyjnych, główną ćwiczoną sprawnością jest mowa - oparta na kontakcie z żywym językiem - nie stosuje się tłumaczeń na język narodowy - obojętne traktowanie kwestii błędów językowych (ważna jest umiejętność komunikowania informacji) - stosowanie wielu pomocy wizualnych - lekcje oparte są na tematach opisujących dane sytuacje (np. w banku) lub tematach (np. zwierzęta) - bliski, bezpośredni kontakt językowy między nauczycielem a uczniami - duży wysiłek wkłada się w zapoznanie ucznia z realiami życia i kulturą w krajach posługujących się danym językiem	- błędy językowe nie są natychmiast poprawiane – ważna jest komunikacja, nawet w niedoskonałej formie - trudności w posługiwaniu się językiem narodowym nie przeszkadzają w nauce języka obcego - poszerza się wiedza ogólna ucznia dzięki poznawaniu realiów życia w krajach danego obszaru językowego - nauczyciel stosuje wiele pomocy wizualnych – to pomaga uczniom odgadnąć znaczenie bez uciekania się do korzystania z języka narodowego lub migowego	- w sytuacji braku tłumaczenia na język narodowy uczeń niesłyszący może mieć trudności w podążaniu za tokiem lekcji, łatwo się gubi - nie wszyscy uczniowie niesłyszący są w stanie odczytywać z ust mowę obcojęzyczną - nie wszyscy uczniowie podejmują próby mówienia w języku obcym - uczniowi trudno jest przygotować notatkę z lekcji i pracować samodzielnie w domu – brak pisemnych instrukcji, notatek z zajęć - uczeń niesłyszący będzie w przyszłości posługiwał się przede wszystkim pisaną formą języka – brak nacisku na jej opanowanie powoduje trudności w wyćwiczeniu korzystania z tych form językowych
Metoda audiolingwalna	- celem jest nabycie kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia w języku obcym - język to system nawyków, które musza być kształtowane od początku w bezbłędnej formie - złe nawyki utrwalają się, zatem wypowiedzi uczniów muszą być silnie kontrolowane, aby nie dopuścić do pojawienia się błędu - kontekst wypowiedzi jest mocno osadzony w kulturze danego kraju	- wielokrotne powtórzenia zamkniętych struktur ułatwiają zapamiętanie słownictwa - częste pochwały decydują o podniesieniu motywacji do uczenia się - poznawanie słownictwa w kontekście umacnia zrozumienie znaczenia słów - dzięki informacjom z zakresu kultury kraju, w którym używany jest dany język, poszerza się wiedza ogólna ucznia - tematy są wybierane przez uczniów – jest zatem szansa, że uczeń z wadą słuchu będzie mógł realizować swoje potrzeby nazywania zjawisk i rzeczy najbardziej go interesujących	- nie wszyscy uczniowie z wadą słuchu podejmują próby mówienia w języku obcym - natychmiastowa korekta błędów językowych może być dla ucznia niesłyszącego deprymująca - obawa przed karą za popełnienie błędów może prowadzić do blokady w zakresie podejmowania prób mówienia
Metoda kognitywna	- celem jest wykształcenie kompetencji językowej - istotna jest znajomość reguł gramatyki – modeli językowych - uczeń nabywa wiedzę poprzez kontakt z żywym językiem - uczeń odkrywa reguły gramatyki metodą prób i błędów - uczeń jest zachęcany do nieustrukturyzowanej produkcji językowej	- kompetencja językowa jest możliwa do osiągnięcia także w sytuacji, kiedy uczeń nie posługuje się mówioną formą języka - uczeń jest aktywnym uczestnikiem zajęć – odkrywa reguły gramatyki, podejmuje próby używania języka - świadomość reguł używania języka daje poczucie bezpieczeństwa	- istotą zaburzeń słuchu jest trudność w posługiwaniu się językiem, nie tylko mową – osoba niesłysząca i słabosłysząca może mieć trudności w poprawnym opanowaniu systemu języka prymarnego, ale i obcego - koncentracja na poprawności językowej – przy dużych trudnościach w jej osiągnięciu, odsunięcie na drugi plan kompetencji komunikacyjnej – może działać demotywująco

Community Language Learning (CLL)	- celem nauczania jest nabycie umiejętności wykorzystywania języka w kontaktach międzyludzkich - celem nauki języka jest rozwinięcie osobowości ucznia - uczenie się przypomina proces terapii, podstawowym narzędziem jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji - nauczyciel pełni funkcję doradcy – pomocnika - doboru tematów do konwersacji dokonują sami uczniowie – indywidualizacja procesu nauczania - gramatyka jest nauczania zgodnie ze zgłaszanymi potrzebami uczniów - metoda skoncentrowana na relacji nauczyciel-uczeń	- celem jest nabycie kompetencji komunikacyjnych, uczeń nie obawia się popełniania błędów, chce kontaktować się z innymi uczniami, czuje się akceptowany - uczenie się języka przez osoby niesłyszące ma wymiar terapeutyczny - wspierana jest inicjatywa i samodzielność ucznia, to on wybiera zakres i formę uczenia się - nawiązanie się wspólnoty uczących się - uczeń nie jest poddawany presji realizacji materiału nauczania w określonym czasie – jest to dobieranie indywidualnie, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i indywidualnego traktowania - błąd jest traktowany jako zwyczajny element procesu uczenia się, uczeń jest zachęcany do autokorekty - refleksja nad własnym procesem uczenia się	- problemem może być zapewnienie wysokiej jakości kontaktów z innymi użytkownikami języka obcego – koncentracja na relacji uczeń-nauczyciel może powodować lęk przed kontaktami z innymi osobami - terapeutyczna atmosfera zajęć może obniżać potrzebę osiągnięć
Metody niekonwencjonalne	- celem nauki języka jest nabycie kompetencji komunikacyjnych - porozumiewanie się jest twórczą działalnością człowieka - w uczeniu się udział biorą wszystkie zmysły – wzroku, słuchu, kinestetyczny, węchu, smaku - nauka języka odbywa się metodą prób i błędów – błąd jest naturalnym elementem procesu uczenia się - błąd jest elementem korzystnym – pomaga weryfikować hipotezy dotyczące funkcjonowania języka, jest dowodem na przebiegający proces myślenia i przyswajania języka	- uczenie się języka ma na celu wyrażanie własnych doświadczeń i sądów – uczeń jest aktywny - zaangażowanie wielu zmysłów ma charakter kompensacyjny w stosunku do uszkodzenia słuchu - w procesie uczenia się języka, zwłaszcza w początkowej fazie, mogą pojawić się błędy językowe - terapia logopedyczna, którą przechodzą uczniowie z wadą słuchu pomaga w opanowaniu sprawności poprawnej wymowy	- forma prowadzenia zajęć wymaga określonych predyspozycji osobowościowych, otwartości, poczucia bezpieczeństwa, poczucia humoru - nie wszyscy uczniowie z wadą słuchu podejmują próby mówienia w języku obcym - nie wszyscy uczniowie z wadą słuchu posiadają zdolność odczytywania z ust mowy obcojęzycznej

8.5.7. Znaczenie podejścia komunikacyjnego

Współcześnie nauczanie języków obcych dokonuje się głównie w nurcie komunikacyjnym, często określanym jako *podejście komunikacyjne*, a przez niektórych autorów jako *metoda komunikacyjna*. W ujęciu Komorowskiej (1999) nie jest to jednak ani metoda konwencjonalna, ani niekonwencjonalna, lecz pewna koncepcja metodyczna, która sama w sobie ma

charakter eklektyczny, wykorzystuje rozmaite techniki i metody wypracowane na gruncie innych metod. Celem nauczania i uczenia się, według założeń tej koncepcji, jest „osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji" (Komorowska 1999, 34). W takim ujęciu najważniejszą kwestią w nauce języka przestaje być bezbłędne opanowanie systemu językowego, chociaż oczywiście skuteczna komunikacja jest warunkowana nie tylko przez intencje rozmówców, ale także ich umiejętności posługiwania się językiem poprawnym i bogatym pod względem gramatycznym i leksykalnym. Kompetencję komunikacyjną uczeń może osiągnąć poprzez żywy i częsty kontakt z językiem zarówno w trakcie sytuacji organizowanych przez nauczyciela podczas lekcji, jak też i poprzez kontakt z rodzimymi użytkownikami języka lub posługującymi się nim obcokrajowcami w sytuacjach naturalnych, np. w czasie wyjazdów zagranicznych. W przebiegu zajęć językowych nowy materiał prezentowany jest sytuacyjnie i wizualnie, komentarze, wykłady i wyjaśnienia ograniczone są do niezbędnego minimum, natomiast język ojczysty stosowany jest w ograniczonym zakresie. Język nabywany jest przez ucznia głównie poprzez interakcję z innym użytkownikiem języka (nauczycielem lub rówieśnikiem) w trakcie ćwiczeń, które przygotowane są w taki sposób, aby służyły nawiązaniu porozumienia w sytuacji różnic poziomów informacyjnych między uczestnikami rozmowy: kontakt językowy ma służyć zdobyciu informacji, przekazaniu wiadomości, rozwiązaniu problemu. Proces nauczania w tym podejściu w dużym stopniu wykorzystuje teksty autentyczne, a student ma szansę poznawać język w naturalnym kontekście. Szeroko stosowane są nagrania audio i wideo, techniki, takie jak odgrywanie ról, dyskusje, praca w małych grupach. Celem nauczania języka jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, tak więc nauczany język jest szeroko wykorzystywany jako środek komunikacji na lekcji, błędy językowe zaś uznawane są za naturalny element mówienia. W podręcznikach informacje o regułach gramatycznych pojawiają się tylko w szczątkowych formach, ponieważ to zadaniem ucznia jest – na podstawie własnego doświadczenia jako użytkownika języka – metodą dedukcji ustalić reguły, którym podporządkowany jest używany język i metodą negocjacji dotrzeć do znaczenia słów. Zdaniem Komorowskiej (1999, 35) w podejściu komunikacyjnym po raz pierwszy zwrócono uwagę, iż w uczeniu się języka obcego głównym celem nie jest nauka języka jako systemu i poprawność wypowiedzi, ale nauka skutecznych strategii zdobywania i przekazywania informacji. Informacje o możliwościach zastosowania podejścia komunikacyjnego w surdoglottodydaktyce zawarto w tabeli 8.2.

Tab. 8.2. Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu

Charakterystyczne cechy	Możliwość zastosowania	Ograniczenia
- za najistotniejsze uznaje się osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej - wypowiedzi powinny być skuteczne komunikacyjnie, ale mogą zawierać błędy językowe - w fazie prezentacji nowego materiału oraz fazie ćwiczeń przedkomunikacyjnych należy unikać błędów, jednak pojawianie się błędów jest akceptowane w czasie przebiegu ćwiczeń komunikacyjnych	- wizualne prezentowanie nowego materiału (ilustracje, modele, tabele) - nauczanie przebiega w formie aktywnej – odgrywanie ról, gry, zabawy, symulacje, zgadywanki, dialogi	- w podejściu zaleca się, by nie używać języka ojczystego - ograniczenie wyjaśnień, wskazówek - „kąpiel językowa" w przypadku ucznia z wadą słuchu może przybrać postać „powodzi językowej"

Współcześnie najczęściej wykorzystywane jest podejście komunikacyjne, ale także tradycyjna metoda gramatyczno-translacyjna. Metoda CLL rzadko jest używania w czystej formie, ale często stosowane są jej elementy, zwłaszcza w nauczaniu młodzieży i dorosłych. Należy także zauważyć, że metody rzadko występują w formie czystej. W praktyce nauczyciele często stosują różne elementy preferowanych przez siebie metod, dostosowując je także do potrzeb indywidualnych uczniów i nauczanych przez siebie grup. W związku z powyższym sądzi się, że w nauczaniu języka obcego słuszne okazuje się stosowanie podejścia polimetodycznego i wykorzystywanie w praktyce pewnych charakterystycznych elementów danej metody w celu jak najbardziej efektywnego nauczania. Takie działania nauczycieli języków obcych doprowadziły do wyłonienia się współczesnej metody eklektycznej (WME; Piegzik 2004), która respektując, przede wszystkim, prawo ucznia do indywidualizacji nauczania, jest kompilacją metod pośrednich i bezpośrednich, łączy w sobie elementy każdej z metod, tworząc zazwyczaj właściwy dla danej grupy czy klasy kolaż technik, metod i podejść dydaktycznych (zarówno kognitywnych, jak i tych odnoszących się do emocji i przeżyć ucznia). Naczelną zasadą WME nie jest wierność danej metodzie, ale skuteczność uczenia się konkretnej osoby.

Wybór metody nauczania w przypadku uczniów i studentów z wadami słuchu powinien być uwarunkowany przede wszystkim ich potrzebami i możliwościami. Cele nauki języka obcego w tej grupie uczniów będą podobne jak w populacji osób słyszących. Dla niektórych będzie to nabycie umiejętności czytania tekstów z danej dziedziny, dla innych opanowanie języka w celach towarzyskich czy też w związku z planowanym wyjazdem zagranicznym, w większości celem będzie

także zdanie obowiązkowego egzaminu czy zaliczenie sprawdzianu. Aby zrealizować te cele, konieczne jest zastosowanie odpowiednich do nich metod i technik. W przypadku konieczności opanowania umiejętności czytania i tłumaczenia tekstów będzie to głównie metoda translacyjna, w przypadku wyjazdu zagranicznego – metoda bezpośrednia. W nauczaniu osób z wadą słuchu wybór metody uzależniony jest także od stopnia i zakresu uszkodzenia słuchu, a także sposobu funkcjonowania językowego uczniów, ponieważ w zależności od możliwości i motywacji ucznia będzie to np. oznaczało szansę nauczania wymowy, ograniczenie bądź zrezygnowanie z ćwiczenia tej sprawności. Wybór metody uzależniony będzie także od wieku uczniów, ponieważ funkcjonowanie dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej podlega też ogólnym prawidłowościom funkcjonowania psychospołecznego. Młodsze dzieci będą zatem preferować metody wymagające działania i ruchu (metoda naturalna, metoda TPR), natomiast będą znudzone nauczaniem metodą kognitywną, gramatyczno-tłumaczeniową lub też formami opartymi tylko na czytaniu i analizie tekstów, w sytuacji gdy same jeszcze dobrze nie czytają. Wyjątek stanowić tu będą dzieci rehabilitowane metodami opartymi na wczesnej nauce czytania, które opanowały umiejętność czytania w języku ojczystym w wieku 3-4 lat, zatem bardzo wcześnie są też gotowe do podejmowania prób czytania w języku obcym. Dla niesłyszącej i słabosłyszącej młodzieży, podobnie jak i dla ich słyszących rówieśników ważne będzie nauczanie oparte na formach dynamicznych i stawiających za cel praktyczne używanie języka, jak to ma miejsce w podejściu komunikacyjnym. Studenci i osoby dorosłe są zazwyczaj bardzo wyraźnie zorientowane na cel, który pragną osiągnąć, dlatego będą chętniej uczestniczyć z zajęciach, które ich zdaniem przybliżają do osiągnięcia tego celu. Jeśli jest to nabycie umiejętności posługiwania się językiem w celach komunikacyjnych, skuteczne będą metody naturalne (najczęściej jednak z wykorzystaniem pisma), jeśli natomiast celem jest wykorzystywanie języka w pracy naukowej (czytanie tekstów), uczestnicy zajęć będą nalegać na stosowanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej i kognitywnej. Nie wszystkie dorosłe osoby z wadą słuchu dobrze czują się w korzystaniu z technik aktywizacyjnych i nie odpowiadają im np. techniki odgrywania ról, dramy itp., co oczywiście wymaga uszanowania i zrozumienia. Jak wspomina Krzeszowski (2001), wybór odpowiedniego podejścia czy metody często zależy także od preferencji nauczyciela. To on sam lepiej czuje się w określonej metodzie (np. raczej statycznej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej lub też dynamicznym podejściu komunikacyjnym), a jego nastawienie przekłada się na spraw-

ność funkcjonowania w określonym stylu nauczania, motywacji do jego wykorzystania i związanej z tym efektywności nauczania z wykorzystaniem określonej metody.

Należy także pamiętać, że uczniowie z wadami słuchu różnią się między sobą preferencjami poznawczymi (Gardner 1985), stylem uczenia się (Domagała-Zyśk 2010) oraz cechami osobowościowymi. Oznacza to, że każdorazowo na początku pracy z uczniem z wadą słuchu (praca ta zazwyczaj dokonuje się w małych grupach, a nawet ma charakter indywidualny) należy dołożyć starań, aby dobrze poznać ucznia i dostosować metodę pracy oraz jej techniki do indywidualnych cech. Uczniowie introwertywni będą bowiem woleli raczej pracować metodą gramatyczno-tłumaczeniową, natomiast osoby ekstrawertywne będą preferować ćwiczenia umożliwiające im aktywny kontakt słowny z innymi i działanie charakterystyczne dla metody bezpośredniej i podejścia komunikacyjnego. Czas przeznaczony na poznanie ucznia na początku pracy z nim nie jest czasem straconym, wręcz przeciwnie, procentuje większą motywacją do pracy i lepszymi efektami, których nie da się osiągnąć, wybierając pracę metodami niedostosowanymi do ucznia. W takim wypadku uczeń odmawia współpracy, zamyka się w sobie, częściej komunikuje nauczycielowi, że nie słyszy, nie wie, nie potrafi i nawet najlepsze materiały, podręczniki i najciekawsze ćwiczenia nie są w stanie przełamać takiej bariery.

8.5.8. Znaczenie doboru metody do indywidualnych potrzeb ucznia z wadą słuchu – studia przypadku

W okresie prowadzenia badań w czasie lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL głównym podejściem metodycznym było podejście komunikacyjne. Cechą tego nurtu dydaktycznego jest dążenie do wypracowania kompetencji komunikacyjnej poprzez eklektyczne korzystanie z elementów obecnych w różnych dotychczas stosowanych metodach nauczania języka obcego. W nauczaniu osób niesłyszących szczególne znaczenie ma indywidualizacja, która w zakresie wyboru metody nauczania polega na takim rozłożeniu akcentów, aby w ramach podejścia komunikacyjnego dobrać różnorakie elementy metod nauczania języka, formy i techniki pracy na lekcjach, które będą najbardziej skutecznie wspierać rozwój osobowy i językowy nauczanych osób. W tym podrozdziale przedstawiono sylwetki czworga studentów i zaproponowane w stosunku do nich sposoby oddziaływania dydaktycznego, które pozwoliły im odnieść sukces w uczeniu się języka obcego.

A., studentka pedagogiki, była uczestniczką lektoratu języka angielskiego przez 8 semestrów. Pochodzi ze słyszącej rodziny, uszkodzeniu słuchu w stopniu umiarkowanym towarzyszyło w jej przypadku mózgowe porażenie dziecięce, utrudniające jej czynność pisania i mówienia oraz spowalniające tempo pracy. Ukończyła szkołę specjalną dla niesłyszących, gdzie uczyła się języka angielskiego (głównie w formie pisanej) przez 6 lat. Komunikowała się zarówno w języku migowym, jak i za pomocą mowy.

Określono, że studentka prezentowała wzrokowy, syntetyczny i dedukcyjny styl uczenia się. Zdecydowanie wolała najpierw poznawać reguły posługiwania się językiem, a następnie stosować je w konkretnych przykładach. Od samego początku podejmowała próby mówienia w języku angielskim, zwracając uwagę na doskonalenie poprawności wymowy. Motywacji do uczenia się języka towarzyszyła pracowitość i konsekwencja w opracowywaniu materiału nauczania.

Po rozpoznaniu specyficznych potrzeb studentki zaproponowano jej zajęcia w grupie A1, które prowadzone były głównie z wykorzystaniem metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Osoba ta nie miała większych trudności w zakresie posługiwania się gramatyką języka polskiego, ćwiczenia polegające na tłumaczeniach zdań i tekstów pozwalały jej jednak na poznawanie nowego słownictwa i utrwalanie poznanego wcześniej – zarówno w języku obcym, jak i ojczystym.

Dobra umiejętność odczytywania z ust (zwłaszcza po zaopatrzeniu w nowe aparaty słuchowe po 4. semestrze nauki) pozwalała na swobodne korzystanie z mówionej formy języka angielskiego lub polskiego jako języka instrukcji. Lekcje języka często stawały się okazją do rozwijania sprawności intelektualnych oraz poszerzania wiedzy ogólnej studentki, zwłaszcza o elementy związane ze znajomością kultury i stylu życia osób mieszkających w krajach, w których język angielski jest językiem prymarnym. Trudności w zakresie pisania, wynikające z lekkiej niepełnosprawności w zakresie posługiwania się ręką dominującą, pokonane zostały poprzez stosowanie w czasie lekcji ćwiczeń z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Kliknięcie myszką zastępowało napisanie całego zdania, co przyspieszało pracę i zwiększyło znacznie zakres opracowywanego materiału. Studentka otrzymała z lektoratu ogólną ocenę dobrą (4) i z powodzeniem zdała egzamin z języka angielskiego przewidziany w programie studiów.

B. korzystała z lektoratu języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących przez 9 semestrów, przy czym obowiązkowy egzamin zdała po 4. semestrze na poziomie B1 i kontynuowała naukę w ramach zajęć nad-

obowiązkowych. Pochodziła ze słyszącej rodziny, ukończyła ogólnodostępną szkolę podstawową, gimnazjum i liceum. Pomimo znacznego stopnia uszkodzenia słuchu nie znała języka migowego, porozumiewała się wyłącznie mową, wspierając się świetnie rozwiniętą zdolnością odczytywania mowy z ust. Przez cały czas trwania nauki uczestniczyła w lektoracie w małej grupie (2-3-osobowej).

Studentka prezentowała analityczny, wzrokowy i indukcyjny styl uczenia się. Stosowała dojrzałe strategie uczenia się, polegające na analizie poznawanego materiału językowego i operacyjnym używaniu poznawanych form. Prezentowała wysoką zintegrowaną i dojrzałą motywację do pracy, była osobą pracowitą i zdyscyplinowaną.

W sytuacji tej studentki zastosowano głównie bezpośrednią metodę nauczania. Ponieważ posiadała ona ugruntowaną wiedzę z zakresu gramatyki języka angielskiego, wyniesioną z poprzednich etapów nauczania, celem nauki stało się głównie zwiększenie sprawności w zakresie posługiwania się mową obcojęzyczną. Poznawanie tekstów anglojęzycznych poprzedzone było przygotowaniem językowym w zakresie znajomości słownictwa i odbywało się w języku angielskim, z wykorzystaniem ilustracji, schematów, a także ćwiczeń językowych, podających znaczenie danego słowa w języku obcym. Język polski stosowany był rzadko, jedynie w sytuacjach opracowywania nazw własnych bądź pojęć trudnych do wizualizacji. Poznawane teksty nie były tłumaczone na język polski, jednak zawsze lektorka upewniała się, czy jest on w pełni zrozumiały. Skuteczność tej strategii potwierdzały bezbłędne zazwyczaj odpowiedzi w ćwiczeniach sprawdzających zrozumienie czytanego tekstu. Studentka chętnie uczestniczyła w ćwiczeniach w mówieniu w języku obcym. Nie obawiając się popełniania błędów, dążyła do wyrażenia własnych, autentycznych przekonań i myśli. Motywację do udziału w lektoracie zwiększał dobór treści zajęć, który był konsultowany ze studentką, zwłaszcza kiedy uczestniczyła ona w zajęciach nadobowiązkowych. Jej preferencje dotyczyły poznawania języka biznesu, co było związane z kierunkiem studiów, oraz języka przydatnego za granicą. Studentka chętnie brała udział w zajęciach, polegających na odgrywaniu ról, np. na lotnisku, w taksówce, w firmie. Wielokrotnie dawała wyraz przekonaniu, że dobre relacje w grupie i relacje z lektorką dają jej poczucie bezpieczeństwa i odwagę do wypowiadania się w języku obcym. Studentka otrzymała z lektoratu ocenę *bardzo dobry* (5) i z powodzeniem zdała egzamin przewidziany programem studiów.

C. była uczestniczką lektoratu przez 9 semestrów, mimo że obowiązkowy egzamin zdała po 4. semestrze nauki na poziomie A2. Pochodziła ze

słyszącej rodziny, uczęszczała do szkół ogólnodostępnych, jednak systematyczną naukę języka angielskiego rozpoczęła dopiero na studiach. Była osobą o znacznym stopniu uszkodzenia słuchu, korzystającą z aparatu słuchowego, a w czasie ostatnich 2 semestrów nauki z implantu ślimakowego. Nie znała języka migowego, posługiwała się w bardzo dobrym stopniu mową o wysokim stopniu zrozumiałości dla otoczenia, ubytek słuchu kompensowała dużą sprawnością w zakresie odczytywania mowy z ust.

W odniesieniu do tej studentki zastosowano elementy metody CLL. Ponieważ uczennica nie miała wcześniejszych doświadczeń w zakresie mówienia w języku angielskim, zadbano o stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i współpracy, co pozwoliło jej na swobodne podejmowanie prób mówienia w języku angielskim. Dzięki dużej intensywności spotkań i wytworzeniu się partnerskiej i akceptującej relacji z lektorką, zwłaszcza w późniejszym okresie nauki, studentka w coraz większym stopniu do swych wypowiedzi włączała wątki osobiste, dotyczące np. relacji rodzinnych lub też doświadczeń związanych z decyzją zaimplantowania i korzystania z implantu. Studentka nie czuła obawy przed wypowiadaniem się w języku obcym, a ewentualne błędy w jej wypowiedziach były korygowane zgodnie z zasadą korekty odroczonej, co sprawiało, że wypowiedzi ustne stawały się coraz bardziej płynne. Gramatyka nauczana była w sposób incydentalny, zazwyczaj przy okazji konieczności poprawiania błędów pojawiających się w wypowiedziach ustnych lub pisemnych. Dzięki dużej sprawności intelektualnej a także systematycznej pracy pozalekcyjnej z zeszytami ćwiczeń i materiałami dodatkowymi, zajęcia lektoratowe mogły być poświęcane głównie na rozwijanie sprawności poszerzania i utrwalania słownictwa poprzez pracę opartą na tekstach i mówieniu, przy czym więcej czasu i uwagi poświęcano zagadnieniom interesującym studentkę, np. związanym z wyrażeniami potrzebnymi w czasie podróży zagranicznych. Studentka otrzymała ogólną ocenę *bardzo dobry* (5), zdała także obowiązujący ją egzamin językowy.

D. był studentem z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu. Miał niesłyszących rodziców. Przed rozpoczęciem studiów uczęszczał do specjalnej szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Dominującym sposobem komunikacji w jego przypadku był język migowy oraz pismo. Student nie podejmował prób mówienia ani w języku polskim, ani też w języku obcym.

Student prezentował wzrokowo-kinestetyczny i syntetyczny styl uczenia się. Po zapoznaniu się z regułą budowy określonych typów zdań chętnie i z niewielkimi błędami budował kolejne znaczące zdania, głównie dotyczące jego sytuacji życiowej.

W procesie uczenia się i nauczania zastosowano przede wszystkim metodę gramatyczną. Przygotowywano schematy zdań w języku angielskim, a następnie zachęcano do budowania kolejnych zdań z wykorzystaniem indywidualnie dobranego słownictwa. W zakresie czytania ze zrozumieniem szczególną uwagę przykładano do zapoznania ze słownictwem przed przeczytaniem tekstu, ale w tłumaczeniu znaczenia słów wykorzystywano także język migowy. Unikano tłumaczenia tekstów na język polski. Ponieważ student wykazywał bardzo duże zdolności i potrzebę komunikowania się interpersonalnego, stosowano także metody komunikacyjne w postaci dialogów przygotowywanych w formie pisemnej, krótkich rozmów na codzienne tematy (egzaminy, samopoczucie, zakupy) oraz w formie korespondencji mailowej i poprzez wiadomości SMS-owe. Po dwóch latach pracy student otrzymał z lektoratu ogólną ocenę *dobry* (4) i przygotował się do zdania egzaminu uniwersyteckiego na poziomie A1.

8.6. Wybór podręczników i pomocy dydaktycznych

Obecnie w nauczaniu języka obcego kierujemy się nie tyle wyborem podręcznika, ile zestawu narzędzi do nauki języka, w skład którego wchodzą zazwyczaj – oprócz podręcznika – także zeszyty ćwiczeń gramatycznych i słownikowych dla uczniów, płyty CD z nagraniami, płyty CD z przygotowanymi testami i sprawdzianami, podręczniki metodyczne dla nauczycieli, czasem także filmy DVD, oprogramowanie do tablicy multimedialnej (np. iPack) i inne materiały dostępne dla nauczycieli i uczniów na stronach internetowych. Tradycyjne kryteria wyboru podręcznika powinny zatem zostać poszerzone o kryteria, pozwalające ocenić, w jakim stopniu dany kurs z całym zestawem narzędzi dodatkowych, a nie tylko podręcznik podstawowy, spełnia kryteria trafnego doboru dla danej osoby czy grupy uczących się.

Zdaniem Komorowskiej (1999, 53) trzy podstawowe cechy decydują o trafności wyboru podręcznika. Są to: kompletność umiejętności i sprawności językowych, przydatność w nauce własnej ucznia, łatwość stosowania przez nauczyciela. Podręcznik powinien zatem zapewniać możliwość opanowania na danym poziomie wszystkich podsystemów językowych (wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki), rozwój wszystkich sprawności językowych, czyli rozumienia ze słuchu, czytania, mówienia i pisania, a także zapewniać możliwość powtarzania, utrwalania i kontrolowania postępów w zakresie materiału nauczania. Ważne jest, aby kurs umoż-

liwiał indywidualną pracę poza godzinami zajęć, co zapewniają zeszyty ćwiczeń, które w przypadku dorosłych uczestników mogą także zawierać klucz odpowiedzi umożliwiający samokontrolę.

Nauczanie języka obcego uczniów niesłyszących i słabosłyszących pełni nie tylko funkcję rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych w języku obcym, ale także służy doskonaleniu zdolności poznawczych i ubogaca kompetencję językową w języku ojczystym (Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj 2011), dlatego wybór podręcznika i innych materiałów także powinien mieć na względzie te cele. W doborze materiałów dydaktycznych w aspekcie treści należy kierować się (Komorowska 1999, 50) wiekiem uczniów, ich poziomem językowym, potrzebami językowymi, wielkością grupy, poziomem intelektualnym, motywacją, zainteresowaniami, ale także różnicami indywidualnymi, wiekiem rozpoczęcia nauki, stopniem zaawansowania językowego. W sytuacji dorosłych osób niesłyszacych i słabosłyszących często potrzebne są podręczniki dla tzw. *false beginners*, czyli uczniów, którzy formalnie opanowali już materiał językowy na poziomie podstawowym, ale w związku z przerwą w nauce lub też częściowym opracowaniem treści konieczne jest rozpoczęcie nauki języka obcego praktycznie od początku. Wybór takiego podręcznika nie jest łatwy, ponieważ prostemu zakresowi językowemu powinny towarzyszyć treści dostosowane do wieku i zainteresowań osoby dorosłej, tymczasem podręczniki dla początkujących przeznaczone są głównie dla dzieci. Dla tej grupy uczestników lektoratu (dorosłe osoby niesłyszące i słabosłyszące rozpoczynające naukę języka lub kontynuujące ją na poziomie A1) istnieje konieczność przygotowywania indywidualnych materiałów do czytania i ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych. Ćwiczenia takie powinny nieść jednak istotne treści[1].

Dobry podręcznik i inne środki dydaktyczne do języka obcego umożliwia także uzupełnienie i poszerzenie wiedzy ogólnej. Warto zatem zwrócić uwagę, czy zawierają one informacje przydatne dla ucznia w jego ogólnym funkcjonowaniu, np. związane z historią czy geografią (m.in. niedawne wydarzenia polityczne, określanie kierunków świata i położenia państw, życie rówieśników w różnych krajach, problemy głodu i wojen itp.).

Treści istotne dla niesłyszących i słabosłyszących uczestników będą także związane z głuchotą. Rzadko zdarzają się takie teksty w podręcznikach (przykładem może być tekst o Evelyn Glennie w podręczniku

[1] Np. zdanie *Tutaj jest koń, a tam są konie* – nie jest nośnikiem treści istotnej dla niesłyszącego czy słabosłyszącego studenta. Zdanie *Tutaj jest mój indeks, a tam są wasze indeksy* taką treść niesie.

Blueprint One oraz tekst o podjęciu pracy przez uczniów z wadą słuchu w podręczniku *English File Internmediate*), jednak stosunkowo łatwo można je znaleźć w internecie. Służyć temu mogą strony prowadzone przez anglojęzyczne stowarzyszenia osób z wadą słuchu oraz blogi prowadzone przez osoby niesłyszące i słabosłyszące. Elementy związane z niesłyszeniem mogą pojawiać się także w materiałach przygotowanych przez nauczyciela, np. bohater czytanki czy ćwiczeń autorskich może nosić aparat słuchowy czy rozważać możliwość wszczepu implantu.

Planując wybór podręcznika, warto zwrócić uwagę nie tylko na zawarte w nim treści, ale także formę. W pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym ważne jest zapewnienie możliwości łatwej orientacji w materiale nauczania, co ma miejsce wtedy, kiedy podręcznik podzielony jest w przejrzysty sposób na poszczególne jednostki, a te na ćwiczenia o prostej i zrozumiałej instrukcji. Zawiłe polecenia nie tylko wydłużają czas przygotowania do wykonania ćwiczenia, ale zniechęcają do pracy, a uczniowie po raz kolejny niepotrzebnie stawiani są w sytuacji osób potrzebujących dodatkowych wyjaśnień, co obniża ich poczucie pewności siebie i zniechęca do samodzielnej pracy. Ważne jest także, aby kurs zawierał ćwiczenia utrwalające i powtórzeniowe: w przypadku osób z wadą słuchu konieczne jest stosowanie znacznie większej liczby takich ćwiczeń. Dobrą formą dla uczniów niesłyszących jest spiralna struktura treści materiału nauczania, w której pewne zagadnienia gramatyczne i leksykalne są co jakiś czas powtarzane, z odwołaniem się do poprzednio opanowanego materiału: rytmiczność lekcji powtórzeniowych sprzyja skutecznemu utrwalaniu materiału.

Podręcznik powinien także mieć wyjątkowo staranną szatę graficzną, która będzie pełniła zarówno funkcję informacyjną, jak i semantyczną. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, zwłaszcza w okresie adolescencji i dorosłości, w znaczącym stopniu korzystają z kompensacyjnych możliwości narządu wzroku, dlatego ważne są dla nich celnie dobrane ilustracje. Pełnią one funkcje informacyjną i semantyczną, np. pomagają w zrozumieniu niektórych pojęć (*treehouse, hanging machine, embroidered jacket*) czy konceptów gramatycznych (stopniowanie przymiotników, zależności między czasami gramatycznymi), ale jednocześnie – wobec braku możliwości dostępu do bodźców słuchowych w nagraniach – są jedynym elementem uatrakcyjniającym naukę. Należy jednak pamiętać, że w niektórych przypadkach uszkodzeniom słuchu towarzyszą uszkodzenia wzroku (np. w zespole Ushera), dlatego powierzchnia stron podręcznika nie powinna być błyszcząca, druk zaś musi być odpowiednio duży i wyraźny.

Skuteczny podręcznik uczy, jak się uczyć, dlatego istotne są także wskazówki: jakie uczeń może zastosować strategie nauczania, aby opanować

i utrwalić dany zakres materiału. Dobry podręcznik współcześnie zakłada też dużą aktywność ucznia, stąd koniecznie jest miejsce na wypełnianie ćwiczeń (także o charakterze otwartym), notatki własne itp. Ze względu na trudności percepcyjne i motoryczne niektórych uczniów ważne jest, aby przestrzeń na takie zapiski nie była zbyt mała: wąskie linie, mało miejsca na wpisanie rozwiązania, słaba jakość kserokopii demotywują do uczenia się.

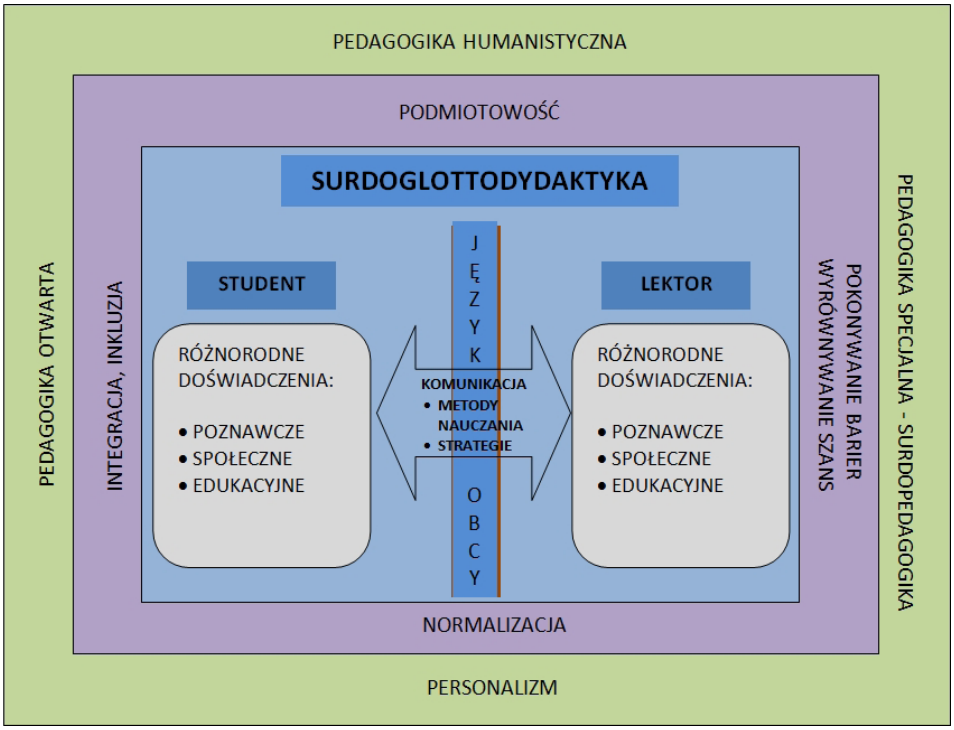
Podsumowanie

Rozdział ósmy stanowi zakończenie monografii i jest próbą syntezy założeń surdoglottodydaktyki, nauki o uczeniu się i nauczaniu języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących. W rozdziale omówiono przede wszystkim podstawy antropologiczne, które zdaniem autorki są niezmiernie istotne zarówno w zakresie prowadzenia badań naukowych, jak też działalności praktycznej. Płaszczyzną antropologiczną, która pozwala w pełni rozwijać się surdoglottodydaktyce, jest personalizm, który w punkcie wyjścia stawia człowieka, a wszelkie działania podporządkowuje jego rzeczywistemu dobru. Przyjęcie takiej perspektywy zapobiega, jak wspomniano, przemianie surdoglottodydaktyki w intelektualną zabawę lub też tanią filantropię, które nie rozwijają, ale uzależniają i uprzedmiotawiają osobę z wadą słuchu. Na gruncie pedagogiki i pedagogiki specjalnej powołano się na koncepcje pedagogiki humanistycznej, głoszącej podmiotowość osoby wychowanka/ucznia oraz na idee normalizacji, wyrównywania szans i pokonywania barier, które pomagają dostrzec w osobie z niepełnosprawnością słuchową jej życiowy potencjał i zdolności autorewalidacyjne, domagające się jedynie kompetentnego wsparcia i wzmocnienia ze strony nauczyciela. Centralną częścią rozdziału jest przegląd głównych metod nauczania/uczenia się języka obcego i określenie możliwości ich zastosowania w pracy z uczniami i studentami z wadą słuchu. Omówiono także zasady wyboru podręcznika i materiałów edukacyjnych do pracy z osobami z wadą słuchu.

Przedstawione założenia surdoglottodydaktyki wraz z przywołanymi w części teoretycznej wynikami badań nielicznych naukowców zajmujących się tą problematyką oraz wnioskami z badań własnych przedstawionymi w rozdziałach piątym, szóstym i siódmym, dotyczących charakterystyki specyficznych trudności uczniów z wadą słuchu oraz skutecznych strategii uczenia się i nauczania, stanowią syntezę wiedzy surdoglottodydaktycznej w obecnym czasie. W porównaniu ze stanem sprzed kilku lat można zaobserwować znaczące poszerzenie się wiedzy w tym zakresie,

jednak obserwacja rzeczywistości edukacyjnej wskazuje na pilną potrzebę kontynuacji badań, kształcenia specjalistów z zakresu surdoglottodydaktyki oraz podejmowania wysiłku nauczania języka obcego kolejnych grup dzieci, młodzieży i dorosłych słabosłyszących i niesłyszących.

Podsumowaniem obecnego stanu surdoglottodydaktyki jest schemat 8.1. Pokazuje on, iż jej istotę stanowi relacja między dwoma podmiotami: studentem (uczniem) i jego lektorem. Każdy z uczestników tej relacji przynosi na zajęcia swoje doświadczenia społeczne, poznawcze i edukacyjne, a komunikacja dokonuje się poprzez język obcy dzięki starannie dobranym technikom i strategiom uczenia się i nauczania. Surdoglottodydaktyka wyrasta z i jest wspierana przez idee integracji, inkluzji, normalizacji, pokonywania barier, wyrównywania szans i podmiotowości. Zasadniczym podłożem jej twierdzeń jest jednak personalizm, obecny w nurcie pedagogiki humanistycznej, pedagogiki otwartej i pedagogiki specjalnej. Taka perspektywa gwarantuje, iż zajęcia z języka obcego będą nie tylko okazją do przekazania wiedzy, ale przede wszystkim twórczym i rozwijającym się spotkaniem osób.



Schemat 8.1. Surdoglottodydaktyka

Zakończenie

Granice są w nas.
Wyznacza je wiedza, doświadczenie, znajomość podopiecznego. Pedagog oscyluje między odwagą, lękiem przed niepowodzeniem i odpowiedzialnością wobec podopiecznego, jego rodziny i przed sobą.

Kosakowski 2005, 42

Celem tej monografii było zrozumienie i opisanie charakterystycznych i specyficznych cech funkcjonowania niesłyszących i słabosłyszących studentów w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Publikacja ma charakter teoretyczno-praktyczny, ponieważ część pierwsza książki (zwłaszcza rozdział pierwszy), zawierająca przegląd literatury omawianej problematyki, jest nie tylko zarysowaniem stanu badań, ale ma także duży walor poznawczy. Opiera się bowiem głównie na badaniach anglojęzycznych, pokazujących specyfikę funkcjonowania poznawczego osób z wadą słuchu poprzez eksperymenty i badania niepraktykowane w Polsce. Ich przywołanie w monografii pozwala na dokładniejsze zrozumienie specyfiki funkcjonowania osób niesłyszących i słabosłyszących nie tylko w kontekście nauki języka obcego, ale także w odniesieniu do innych działań edukacyjnych i społecznych. W części empirycznej skoncentrowano się na trzech głównych tematach: charakterystyce trudności doświadczanych w procesie uczenia się i nauczania języka obcego przez studentów z wadą słuchu, strategiach stosowanych przez nich na lekcjach języka obcego oraz doświadczeniach i przekonaniach studentów dotyczących uczenia się i nauczania języka obcego. Książka kończy się charakterystyką obecnego stanu surdoglottodydaktyki – dydaktyki nauczania języka obcego osób z wadą słuchu.

Materiał zebrany w części teoretycznej pozwala na stwierdzenie, że problematyka nauczania i uczenia się języków obcych przez osoby niesłyszące i słabosłyszące jest zagadnieniem nowym i nierozpoznanym,

zwłaszcza w odniesieniu do studentów. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach studenci z poważnymi wadami słuchu pojawili się w większej liczbie na uczelniach w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wyjątek stanowią Stany Zjednoczone, gdzie od lat sześćdziesiątych funkcjonuje uczelnia kształcąca niesłyszących, The Gallaudet University, oraz wydział kształcący osoby niesłyszące na Uniwersytecie w Rochester (NDTI). Oznacza to, że wciąż nie do końca rozpoznane są potrzeby tej grupy studentów, zmieniające się zaś bardzo szybko warunki społeczne i rozwój technologiczny zmuszają do ciągłego rewidowania zasadności i efektywności stosowanych form wsparcia.

Problematyka nauczania języków obcych studentów z wadą słuchu nie jest jednak wiodącym tematem badań i działalności praktycznej w USA, ponieważ uczenie się języków obcych jest tam przedmiotem fakultatywnym, obecnym tylko na niektórych kierunkach studiów. Rodzimy język mieszkańców USA daje im zaś tak ogromne możliwości dostępu do informacji i rozrywki, że poznanie jakiegokolwiek innego nie zwiększa tych możliwości w sposób znaczący. Potrzeba taka jest za to wyraźna w Europie (zwłaszcza w Europie Środkowej), ponieważ dla większości jej mieszkańców język obcy (szczególnie język angielski) jest przepustką do świata informacji, nauki i rozrywki. Badania nad zagadnieniem nauczania języka obcego niesłyszących i słabosłyszących nie są jednak w Europie zbyt zaawansowane, co związane jest z niewielkimi populacjami osób z wadą słuchu w poszczególnych krajach i różnorodnością podejść w zakresie edukacji niesłyszących i słabosłyszących. Tradycyjny podział na edukację opartą na języku migowym danego kraju (Szwecja, Norwegia, Francja) lub na metodach oralnych (Niemcy, Austria, Węgry, Włochy, Słowenia) stracił, co prawda, na ostrości, jednak w każdym z omawianych krajów niesłyszący i słabosłyszący studenci uczący się języków obcych w określony sposób (z wykorzystaniem języka migowego lub z wykorzystaniem metod oralnych) stanowią niewielkie grupy.

Przedstawione w monografii badania empiryczne mają zatem charakter nie tylko badań pionierskich, ale i znaczących poznawczo, a ich wyniki są interesujące nie tylko dla osób z wadą słuchu i ich nauczycieli w naszym kraju, ale także poza jego granicami. Badania były podzielone na etapy. W pierwszym z nich, trwającym w latach 2000-2012, wzięło udział 35 osób, natomiast w międzynarodowych badaniach nad przekonaniami osób niesłyszących i słabosłyszących dotyczących uczenia się języka obcego 146 osób. Badania miały charakter deskryptywno-weryfikacyjny, postawiono w nich cztery rozbudowane problemy badawcze oraz trzy hipotezy.

W części badawczej przeanalizowano ilościowo i jakościowo rodzaj trudności studentów z wadą słuchu w zakresie uczenia się języka obcego (problem badawczy P1). Ustalono, że największe trudności badani mają w zakresie opanowania słownictwa w języku obcym, następnie pisania i gramatyki, najlepsze efekty osiągają natomiast w zakresie czytania. W rozdziale piatym przedstawiono szczegółową analizę jakościową tych trudności. Badani studenci z różnych krajów (kwestionariusz FLMU) twierdzą natomiast, że najtrudniejsze jest dla nich słuchanie i mówienie w języku obcym, natomiast uczenie się gramatyki, słownictwa, a zwłaszcza czytania i pisania uznają za relatywnie łatwiejsze.

Do problemu badawczego dotyczącego trudności badanych studentów sformułowano hipotezę (H1), która została częściowo potwierdzona. Zakładała ona, że *zakres trudności doświadczanych w uczeniu się języka obcego jest zależny od: a) stopnia uszkodzenia słuchu; b) poziomu znajomości języka obcego; c) płci; d) dominującej strategii porozumiewania się; e) typu rodziny pochodzenia; f) typu szkoły, do której badany uczęszczał przed studiami.* Statystyczna analiza danych pozwala stwierdzić, że płeć, typ rodziny pochodzenia, typ szkoły, do której badani uczęszczali przed studiami, oraz dominujący sposób porozumienia się nie wpływają na rodzaj i zakres doznawanych trudności w uczeniu się gramatyki, słownictwa, czytania i pisania. Zaobserwowano natomiast istotne statystycznie zależności między poziomem znajomości gramatyki i poziomem pisania a stopniem znajomości języka obcego oraz poziomem sprawności pisania a stopniem uszkodzenia słuchu, poziom zrozumienia czytanego tekstu był natomiast zależny od stopnia uszkodzenia słuchu badanych osób oraz poziomu znajomości słownictwa. Wyniki te wskazują, że kluczowe znaczenie w opanowaniu sprawności recepcyjnych i wykonawczych języka ma poziom uszkodzenia słuchu: im głębsze uszkodzenia, tym trudniej jest badanym czytać i pisać ze zrozumieniem. Nie stwierdzono natomiast istotnych zależności między poziomem opanowania sprawności posługiwania się gramatyką, słownictwem, czytania i pisania a kontrolowanymi zmiennymi niezależnymi, takimi jak płeć, typ rodziny pochodzenia, typ szkoły, do której badani uczęszczali przed studiami, oraz dominującym typem ich komunikacji z otoczeniem.

Ta część badań pozwoliła także na zweryfikowanie hipotezy H3, mówiącej, że p*oziom sprawności rozumienia mowy z ust, budowania wypowiedzi ustnych i zrozumiałości wypowiedzi w języku obcym jest zależny od poziomu opanowania tych sprawności w języku ojczystym.* Poziom sprawności mówienia w aspekcie rozumienia wypowiedzi innych oraz budowania i poziomu zrozumiałości wymowy jest wprost zależny od poziomu opanowania tych sprawności w języku ojczystym.

Kolejna część badań dostarczyła odpowiedzi na problem badawczy dotyczący strategii uczenia się i nauczania stosowanych w czasie zajęć językowych przez studentów i ich lektorów (problem badawczy P2). Wyniki tej części badań zostały szczegółowo opisane w rozdziale szóstym. Zaprezentowano w nim zbiór 25 efektywnych strategii uczenia się i nauczania języka obcego, a każdą z nich poparto przykładami z materiału badawczego z lektoratu języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL. Uzupełnieniem tego zbioru są przykłady strategii przedstawionych przez studentów w badaniach międzynarodowych (kwestionariusz FLMU). Pokazują one, że studenci posługujący się mową i prezentujący wyższy poziom znajomości języka stosują i doświadczają szerszej gamy strategii uczenia się i nauczania, podczas gdy studenci niemówiący i na niższych poziomach znajomości języka najczęściej korzystają ze strategii uzupełniania ćwiczeń pisemnych. Prawdopodobne jest, że mamy tutaj do czynienia z dwoma procesami: 1) *samonapędzającego się koła sukcesu* (*virtuous circle*) – studenci doświadczają szerszej gamy strategii, lepiej poznają język, są bardziej zmotywowani do jego uczenia się, lub też 2) z procesem błędnego koła porażki (*vicious circle*) – ubóstwo i powtarzalność strategii (głównie opartych na piśmie) nie pozwala na dobre poznanie języka obcego, a co się tym wiąże, nie stanowi motywacji do jego poznawania, co skutkuje niską znajomością języka obcego.

Aby stwierdzić prawdziwość hipotezy H2, w której założono, że *istnieje związek między przekonaniami dotyczącymi uczenia się języka obcego a: a) stopniem uszkodzenia słuchu; b) poziomem znajomości języka obcego; c) płcią; d) dominującą strategią porozumiewania się*, przeprowadzono badania empiryczne w grupie 146 niesłyszących i słabosłyszących studentów z Polski i z zagranicy. Badania nie potwierdziły hipotezy H2. Przekonania studentów nie były w sposób istotny statystycznie zależne od żadnej ze zmiennych niezależnych, co oznacza, że na studenckie przekonania nie wpływają zmienne, które stereotypowo uznajemy za ważne (stopień uszkodzenia słuchu, poziom znajomości języka obcego, dominujący sposób porozumiewania się i płeć. Różnice na poziomie średnich wyników (M) w zakresie motywacji zaobserwowano natomiast między grupami studentów posługujących się w komunikacji mową i językiem migowym a grupą posługującą się tylko mową lub tylko językiem migowym. Studenci dwujęzyczni wykazywali większą motywację do uczenia się języka obcego, byli też w większym stopniu przekonani, że są w stanie dobrze to zrobić. Studenci z lekkim uszkodzeniem słuchu byli najbardziej krytyczni w stosunku do swoich możliwości nauczenia się język obcego, natomiast studenci posługujący się w komunikacji tylko mową uznali język obcy za

najłatwiejszy do nauczenia się. Studenci lepiej znający język obcy (poziom B1 i wyżej) wykazywali się bardziej realistycznymi przekonaniami co do istoty procesu uczenia się języka obcego. Z kolei studenci posługujący się tylko językiem migowym wyrażali najczęściej przekonanie, że nie czują się nieśmiali w kontaktach z obcokrajowcami.

W ostatniej części publikacji zaprezentowano syntezę obecnego stanu założeń surdoglottodydaktyki – dydaktyki nauczania języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu. Określono jej założenia antropologiczne, umiejscowiono w systemie koncepcji pedagogicznych, zaprezentowano cele. Zasadniczą część tego rozdziału stanowił przegląd metod stosowanych w dydaktyce języka obcego i możliwości ich zastosowania w nauczaniu uczniów i studentów z wadą słuchu.

Osiem rozdziałów tej publikacji stanowi, z jednej strony, zamkniętą całość i wyczerpuje problematykę zasygnalizowaną tematem i problemami oraz hipotezami badawczymi. Z drugiej jednak strony jest wskazaniem nowego pola badawczego w pedagogice i nowego, mało poznanego pola doświadczeń praktycznych. Konieczność prowadzenia badań i działalności praktycznej wynika również z postulatów badanych osób: w kwestionariuszu FLMU 114 spośród nich (78%) wyraziło chęć uczenia się kolejnego języka obcego, wskazując zarówno na języki tradycyjnie nauczane (angielski, niemiecki, francuski, włoski, hiszpański), jak i inne języki, takie jak norweski, chiński, japoński czy arabski. Postulaty te domagają się rzeczowej odpowiedzi ze strony surdoglottodydaktyków.

Przedstawione w monografii wyniki badań mają znaczące implikacje praktyczne. Materiał zebrany w części teoretycznej pozwala na lepsze poznanie osoby niesłyszącej i słabosłyszącej w kontekście jej uczestnictwa w zajęciach językowych. Współczesne badania neuropsychologiczne, psychologiczne i surdopedagogiczne dają świadectwo coraz to nowym możliwościom poznawczym i językowym osób z wadą słuchu. Wczesna diagnoza i interwencja logopedyczna oraz pedagogiczna, w połączeniu z rozwojem technologii i większą świadomością mechanizmów rozwoju językowego niesłyszących i słabosłyszących, sprawiają, że na lektorat języka obcego przychodzą uczniowie i studenci wysoce zmotywowani i zdeterminowani, aby realizować w swoim życiu cele równie ambitne jak osoby słyszące. Jest koniecznością, ale i moralnym obowiązkiem, aby ze strony surdopedagogów (w tym surdoglottodydaktyków) otrzymali oni adekwatne wsparcie, wynikające z rzetelnej wiedzy o ich specyficznych potrzebach, trudnościach i przekonaniach dotyczących uczenia się języka obcego. Kompetentne wsparcie oznacza także umiejętność wyboru i zastosowania adekwatnej strategii działania. Zaproponowane w tej mono-

grafii i sprawdzone w praktyce strategie uczenia się i nauczania języka obcego osób niesłyszących mogą pomóc w tym zadaniu.

Problematyka badań surdoglottodydaktycznych powinna także objąć kolejne problemy badawcze związane z nauką języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące na różnych poziomach znajomości języka obcego, w różnych grupach wiekowych, z różnymi doświadczeniami wyniesionymi ze środowiska rodzinnego i szkolnego oraz posługujących się różnymi metodami komunikacji. Szczególnie istotne jest, by badania te były prowadzone w grupach homogenicznych i objęte szczególną troską metodologiczną, zwłaszcza na etapie uogólniania wyników badań, aby uniknąć błędu nadmiernej generalizacji. Szczegółowych badań wymaga zagadnienie dwujęzyczności osób posługujących się językiem narodowym i językiem migowym, określenie wpływu bilingwizmu na procesy uczenia się i nauczania kolejnego języka, przede wszystkich w kwestii określenia optymalnego czasu rozpoczęcia nauczania kolejnych języków. Przedstawione w monografii wyniki badań pokazały, że trudno jest wskazać kryteria wydzielające w społeczności osób niesłyszących i słabosłyszących homogeniczne podgrupy, wyraźnie odróżniające się od innych podgrup. Z jednej strony możemy mówić o wielu cechach wspólnych dla całej populacji i odróżniających ją od osób słyszących (na co wskazują np. wyniki kwestionariusza BALLI), o braku istotnych różnic związanych z poziomem uszkodzenia słuchu, typem rodziny pochodzenia i typem edukacji przed wstąpieniem na uniwersytet, z drugiej zaś strony powinna nam towarzyszyć świadomość istnienia ponad 100 różnych kategorii zaburzeń wśród osób z uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2006). Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że najbardziej wyraźną osią podziału jest kwestia dominującego sposobu komunikowania się, która różnicuje badane grupy w sposób bardziej istotny niż liczbowa wartość poziomu uszkodzenia słuchu.

Surdoglottodydaktyka w niedalekiej przyszłości powinna także zmierzyć się z nowymi zagadnieniami pedagogicznymi, związanymi z edukacją uczniów z implantami ślimakowymi. Dotychczasowe doniesienia o przebiegu ich rozwoju językowego wskazują, że – zwłaszcza w przypadku wczesnej implantacji – przebiega on w tempie porównywalnym do rozwoju dzieci słyszących. Z pewnością oznacza to, że w uczeniu się i nauczaniu języków obcych ta grupa uczniów będzie potrzebowała innego wsparcia. Równie ważnym tematem jest włączenie w proces nauczania metody *Cued Speech* i prowadzenie badań nad tymi działaniami. Wprawdzie już R.O. Cornett, twórca metody fonogestów w latach sześćdziesiątych, widział ją jako narzędzie nauczania nie tylko języka narodo-

wego, ale także języka obcego, jednak w Polsce dopiero od kilku lat trwa na KUL-u praktyczna aplikacja tego pomysłu (Podlewska 2012), zatem konieczne jest rozpoznawanie możliwości z tym związanych i bieżące monitorowanie tego procesu. Wyniki badań wskazały, że studenci niesłyszący i słabosłyszący mają niewielkie możliwości korzystania ze wsparcia technologicznego w ramach nauczania języka obcego, a nauczyciele stosują raczej tradycyjne metody i techniki nauczania. Konieczna jest nie tylko zmiana takiego stanu rzeczy, ale także prowadzenie badań nad uwarunkowaniami skuteczności poszczególnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących. Impulsy do zmian powinny bowiem płynąć dwutorowo, zarówno ze strony nauczycieli-praktyków, jak i ośrodków badawczych, wyznaczających pewne standardy. Istotnym zagadnieniem badawczym jest także określenie zakresu i warunków uczestniczenia osób niesłyszących i słabosłyszących w nauczaniu i uczeniu się języka obcego poza formalną edukacją, w ramach idei uczenia się przez całe życie (*life-long learning*). Jak dotąd bowiem zasada dostępności nie jest tutaj zachowana i osoby z wadą słuchu doświadczają swoistej dyskryminacji, kiedy zarówno jako dzieci, jak i jako osoby dorosłe chcą poszerzać swoje kompetencje w zakresie języka obcego.

Wielojęzyczni niesłyszący i słabosłyszący to olimpijczycy w dyscyplinie, z której przez wiele lat byli wykluczeni. To ich postawa, codzienny wysiłek, upór w pokonywaniu barier i sięganie po niemożliwe wyznaczają granice ich osiągnięć oraz standardy wsparcia ze strony surdoglottodydaktyków.

Bibliografia

Adams M., Brown S. (2006). *Towards inclusive learning in Higher Education: developing curricula for disabled students*. London: Routledge.

Aharony N. (2006). The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *British Journal of Educational Psychology,* 76, 851-866.

Akamatsu C.T., Fischer S.D. (1991). Using immediate recall to assess language proficiency in deaf students. *American Annals of the Deaf*, 136, 428-434.

Algeo J., Pyles T. (1982). The Origins and Development of the English Language. New York: Thomas Publication.

Allinson L. (1992). Learning styles and computer based learning environments. *Lecture Notes in Computer Science*, 602, 62-73.

Allum D.J. (red.) (1996). *Cochlear implant rehabilitation in children and adults*. London: Whurr Publishers Ltd.

Anderson L., Krathwohl D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Antia S.D., Reed S., Kreimeyer K.H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 3, 244-255.

Archbold S.M., Nikolopoulos T.P., O'Donoghue G.M., Lutman M.E. (1998). Educational placement of deaf children following cochlear implantation. *British Journal of Audiology*, 32, 295-300.

Archbold S.M. (2010). *Deaf education: Changed by cochlear implantation?* Nijmegen: Radboud University Nijmegen Medical Centre.

Archbold S.M., Nikolopoulos T.P., Lutman M.E., O'Donoghue G.M. (2002). The educational settings of profoundly deaf children with cochlear implants compared to age matched peers with hearing aids: implications for management. *International Journal of Audiology*, 41, 157-161.

Arnold J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bajko A., Kontra E. (2008). *Deaf EFL Learners Outside the School System*. W: J. Kormos, E.H. Kontra (red.), *Language learners with special needs: An international perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, 189-213.

Banks J., Gray C., Fyfe R. (1990). The written recall of printed stories by severely deaf children. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 192-206.

Baranowicz K. (2001). *Studium indywidualnego przypadku w pracy pedagoga specjalnego*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Barbe W.B., Swassing R.H., Milone M.N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Zaner-Bloser.

Barnes C. (2003). What a difference a decade makes: reflections on doing "emancipatory" disability research. *Disability and Society*, 18, 1, 13-17.

Barnes L. (2007). *We have started but can we finish? Towards accessible assessment for deaf students*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 159-180.

Barnes L., Harrington F., Williams J., Atherton M. (2007). *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing.

Bassano S. (1986). Helping learners adapt to unfamiliar methods. *English Language Teaching Journal*, 40(1), 13-19.

Batyra E. (2004). *Specyficzne problemy nauczania języków obcych studentów z uszkodzonym słuchem*. Praca dyplomowa. Archiwum KUL.

Bauman T. (1995). *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. W: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Bauman T. (2008). *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych.* W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Bebko J. (1984). Memory and rehearsal characteristics of profoundly deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 415-428.

Bebko J.M., McKinnon E.E. (1990). The language Experience of Deaf Children: Its Relation to Spontaneous Rehearsal in a Memory Task. *Child Development* 61, 1744-1752.

Bedyńska S., Brzezicka A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Academica.

Bellugi U., Poizner H., Klima E.S. (1989). Language, modality and the brain. *Trends in Neuroscience*, 12, 380-388.

Bement L., Quenin C. (1998). Cued Speech as a Practical Approach to Teaching Spanish to Deaf and Hard of Hearing Foreign Language Students. *Cued Speech Journal*, Vol. 6, 40-56.

Berent G.P. (1988). *An assessment of syntactic capabilities*. W: M. Strong (red.), *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 133-161.

Berent G.P. (1983). Control judgments by deaf adults and by second language learners. *Language Learning*, 33, 37-53.

Berent G.P. (1993). Improvements in the English syntax of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 138, 55-61.

Berent G.P., Samar V.J., Kelly R.R., Berent R., Bochner J., Albertini J., Sacken J. (1996). Validity of indirect assessment of writing Competency for deaf and hard-of-hearing college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 3, 167-178.

Berent G.P. (1996). *The acquisition of English syntax by deaf learners*. W: W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 469-506.

Berent G.P., Kelly R.R., Schueler-Choukairi T. (2009a). Economy in the acquisition of English universal quantifier knowledge: Sentence interpretation by deaf and hearing students and L2 learners at the college level. *Applied Psycholinguistics,* 30, 251-290.

Berent G.P., Kelly R.R., Aldersley S., Schmitz K.L., Khalsa B.K., Panara J., Keenan S. (2007). Focus-on-form instructional methods promote deaf college students' improvement in English grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 12, 8-24.

Berent G.P., Kelly R.R., Porter J.E., Fonzi J. (2008). Deaf learners' knowledge of English universal quantifiers. *Language Learning,* 58, 401-437.

Berent G.P., Kelly R.R., Schmitz K.L., Kenney, P. (2009b). Visual input enhancement via essay coding results in deaf learners' long-term retention of improved English grammatical knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 190-204.

Bereźnicki F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.

Bernat E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*, 8, 2, 12-32.

Bernat E., Carter N., Hall D. (2009). Beliefs about language learning: Exploring links to personality traits. *University of Sydney Papers in TESOL*, 4, 115-148.

Bernat E., Gvozdenko I. (2005). *Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions*. TESL EJ, 9, 1. On-line: www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a1.html, DP 15.01.2013.

Bernat E., Piechurska-Kuciel E. (2009). Gender-related language learning beliefs in Polish adolescents. *Linguistica Silesiana*, 30, 223-238.

Bernat E., Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *7*, 79-91.

Bernat E. (2004). Investigating Vietnamese ESL learners' beliefs about language learning. *EA Journal*, 21(2), 40-54.

Bernat E. (2008). Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *Asian EFL Journal*, 10 (3). On-line: www.asian-efl-journal.com/September _2008_eb.php. DP 15.01.2013, DP 3.10.2011.

Bettger J.G. (1992). T*he effects of experience on spatial cognition: deafness and knowledge of ASL*. Niepublikowana praca doktorska. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.

Bettger J.G., Emmorey K., McCullough S.H., Bellugi U. (1997). Enhanced facial discrimination: Effects of experience with American Sign Language. movement detection task: An event-related potential and behavioral study. II. Congenitally deaf adults. *Brain Research,* 405, 268-283.

Bettini V., Battista C. (1999). *Talking Hands. A Basic English Course for deaf and Hard-of-Hearing Learners.* Bologna: Zanichelli.

Białas M. (red.) (2007). *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Bieńkowska-Robak K. (2012). *Egzaminy zewnętrzne jako sprawdzian wiedzy i umiejętności ucznia z uszkodzonym słuchem*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 261-270.

Biggs J. (1993). What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

Bíró Zs. (2009b). *The methodology of TEFL to children with hearing impairment in practice*. Niepublikowana praca magisterska. Veszprém: Pannon Egyetem.

Blamey P.J. (2003). *Development of spoken language by deaf children.* W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *Deaf studies, language and education*. Oxford: Oxford University Press, 232-246.

Blamey P.J., Sarant J.Z., Paatsch L.E., Barry J.G., Bow C.W., Wales R.J., Wright M., Psarros C., Rattigan K., Tooher R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, heating loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 264-285.

Błeszyński J. (2006). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Impuls.

Bochner J.H., Walter G.G. (2005). Evaluating deaf students' readiness to meet the English language and literacy demands of postsecondary educational programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 3, 232-243.

Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1996). Wychowanie i nauczanie integracyjne. *Nowe doświadczenia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

Borowicz A. (2011). *Koło Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „Surdus Loquens"*. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zysk (red.), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 123-126.

Bouvet D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego.* Warszawa: WSiP.

Brannon J.B. (1966). The speech production and spoken language of the deaf. *Language and Speech*, 9, 2, 127-137.

Brannon J.B. (1968). Linguistic word classes in the spoken language of normal, hard of hearing and deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 11, 279-287.

Brennan M., Grimes M., Thoutenhoofd E. (2005). *Deaf Students in Scottish Higher Education*. Edinburgh: University of Edinburgh.

Bryans P., Mavin S., Waring T. (2002). *Reflexivity – what is it?* Working paper. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.) (2007), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 262-281.

Bull S., Ma Y. (2001). Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9, 2, 171-200.

Buscchsbaum B., Pickell B., Love T., Hatrak M., Bellugi U., Hickok G. (2005). Neural substrates for verbal working memory in deaf signers: fMRI study and lesion case report. *Brain and Language*, 95, 265-272.

Buyukazi M. (2010). The beliefs of university foreign language students and their teachers about language learning. *Sosyal Bilimler,* 8, 1, 169-182.

Byra S., Parchomiuk M. (red.) (2010), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Calvert G.A., Bullmore E.T., Brammer M.J., Campbell R., Williams S.C.R., McGuire P.K., Woodruff P.W.R., Iversen S.D., David A.S. (1997). Activation of Auditory Cortex During Silent Lipreading. *Science*, 276, 593-596.

Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1, 1-47.

Cawthon S. (2006). Pebbles in the Mainstream: How Do We Find Them? *American Annals of the Deaf*, 151, 2, 105-113.

Cawthon S.W., Nichols S.K., Collier M. (2008). Facilitating access: What information do Texas postsecondary institutions provide on accommodations and services for students who are deaf or hard of hearing? *American Annals of the Deaf,* 5, 450-460.

Chałas K. (2012). *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z małych Miast i Wsi*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.

Channon R., Sayers E.E. (2007). Toward a description of deaf college students' written English: Overuse, avoidance, and mastery of function words. *American Annals of the Deaf*, 152, 2, 91-103.

Chanock K. (2007). What academic language and learning advisers bring to the scholarship of teaching and learning: problems and possibilities for dialogue with the disciplines. *Higher Education Research & Development*, 26, 3, 269-280.

Chapman I.M. (1984). *The effects of Cued Speech on the Auditory Discrimination of English Vowels by Hearing Chinese Speakers*. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Missisippi.

Charlier B.L., Leybaert J. (2000). The rhyming skills of deaf children educated with phonetically augmented speechreading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A(2), 349-375.

Chawhan L., Olivier R. (2000). What beliefs do EFL students hold about language learning? *TESOL in Context*, 10(1), 20-26.

Chodkowska M. (2012). *Teoretyczne podstawy i praktyczne problemy socjopedagogiki specjalnej*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 75-84.

Chomsky N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Chudy W. (1988). *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Lublin: RW KUL, 105-122.

Chudy W. (2007). *Istota pedagogiki personalistycznej*. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 271-295.

Cieszyńska J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Cieszyńska J. (2011a). *Wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dzieci niesłyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 15-28.

Cieszyńska J. (2011b). *Tożsamość pęknięta, tożsamość sklejona – uwagi o formowaniu się obrazu samego siebie niesłyszących uczniów szkół powszechnych.* W: M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*. Kraków: Arson, 73-129.

Clark C., Sacken J.P. (1998). French Cued Speech: Teaching French in a Mainstream College Classroom. *Cued Speech Journal*, VI, 57-70.

Cohen L., Manion L. (1996). *Research methods in education*. London–New York: Routledge.

Cohen P.A., Kulik J.A., Kulik C.L.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.

Cole D. (2008). *English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning amidst cultural and linguistic diversity*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 179-192.

Cooper R.L., Rosenstein J. (1966). Language acquisition of deaf children. *The Volta Review*, 68, 58-67.

Corina D.P., Kritchevsky M., Bellugi U. (1992). *Linguistic permeability of unilateral neglect: Evidence from American Sign Language*. W: *Proceedings of the cognitive science society*. Hillsdale NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., 384-389.

Corina D.P., McBurney S.L., Dodril C., Hinshaw K., Brinkley J., Ojemann G. (1999). Functional roles of Broca's area and SMG: Evidence from cortical stimulation mapping in a deaf signer. *NeuroImage*, 10, 570-581.

Cornett R.O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.

Cornett R.O. (1977). Cued Speech and oralism: An analysis. *Audiology and Hearing Education*, 1, 26-33.

Cornett R.O. (1990). Annotated bibliography of research on Cued Speech. *Cued Speech Journal*, 4, 1-23.

Cornett R.O., Daisey M.E. (2001). *The Cued Speech Resource Book for Parents of Deaf Children.* Cleveland, Ohio: NCSA.

Cornwall A., Jewkes R. (1995). What is participatory research? *Social Science Medicine*, 41(12), 1667-76.

Cotterall L.S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.

Cottrell S.A., Jones E.A. (2002). A Snapshot of Scholarship of Teaching and Learning Initiatives: Using Assessment Results to Improve Student Learning and Development. *Assessment Update*, 14, 3, 6-7.

Crain K.L., Kluwin T.N. (2006). The validity of probability samples in research on deafness. *American Annals of the Deaf*, 151, 2, 114-120.

Cremer I. (1991). *Support services for hearing impaired students*. W: K. Schulte, I. Cremer (red.), *Developing structures to serve hearing-impaired students in higher education*. Heilderberg: Research Centre of Applied linguistics for the Rehabilitation of the Disabled.

Creswell J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Wyd. 2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell J.W., Maietta R.C. (2002). *Qualitative research*. W: D.C. Miller, N.J. Salkind (red.), *Handbook of research design and social measurement*. Wyd. 6. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 143-164.

Csanyi Y. (1994). *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski*. Warszawa.

Czajkowska-Kisil M. (2008). *Pułapki metodologiczne w badaniach PJM*. W: *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych, 11-16.

Czerepaniak-Walczak M. (2010). *Badanie w działaniu*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.

Czerepaniak-Walczak M. (2013). Współczesna edukacja akademicka w Polsce. Wykład wygłoszony na spotkaniu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego o/Lublin, Lublin: UMCS, 20.02.2013.

Dakowska M. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Dakowska M. (2010). W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej. *Neofilolog*, 34, 9-19.

Damm Ch., Ondra S., Tužil J. (2013). *Polygraf – universal access to presentations and lectures.* Wystąpienie w czasie konferencji Universal Learning Design, Brno, 11-15.02.2013.

Danielewicz W. (2011). *Doświadczenie edukacji muzycznej w zespole Scholares Minores pro Mucisa Antiqua. Studium psychopedagogiczne*. Praca doktorska pod kierunkiem prof. Adama Bieli. KUL: Instytut Pedagogiki.

Davey B. (1987). Postpassage questions: Task and reader effects on comprhension and metacomprehension process. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 261-283.

Dawson P.W., Blamey P.J., Rowland L.C., Dettman S.J., Clark G.M., Busby P.A. (1992). Cochlear implants in children, adolescents and prelinguistically deafened adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 401-417.

De Saussure F. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.

De Villiers P., Pomerantz S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.

Deákiné-Bajkó Á. (2005). *Deaf EFL learners outside the school system*. Niepublikowana praca magisterska. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Delis D.C., Kiefner M.G., Fridlund A.J. (1988). Visuospatial dysfunction following unilateral brain damage: Dissociations in hierarchical and hemispatial analysis. *Journal of Clinical and Experimental Psychology*, 10, 421-431.

Demenko G., Pruszewicz A., Wika T. (1989). Analiza periodyczności parametru F0 u osób z zaburzeniami słuchu i mowy. *Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN* 22. Warszawa.

Doležalova M. (2013). *An English Quest – An Art of Teaching English to the Deaf and Hard-of-Hearing Students*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk E. (2012d). *Poziom motywacji niesłyszących studentów do uczenia się języków obcych*. W: K. Kutek-Sładek, G. Godawa, Ł. Ryszka (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 173-200.

Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2012e). *Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego*. W: K. Kutek-Sładek, G. Godawa, Ł. Ryszka (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 134-157.

Domagała-Zyśk E. (2001a). *Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem.* W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 235-242.

Domagała-Zyśk E. (2001b). *O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu. Języki Obce w Szkole,* 7, 106-110.

Domagała-Zyśk E. (2003a). Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka? *Języki Obce w Szkole,* 4, 3-7.

Domagała-Zyśk E. (2003b). Jak pomóc niesłyszącemu dziecku uczyć się języka angielskiego. *Szkoła Specjalna,* 4, 223-228.

Domagała-Zyśk E. (2003c). Nauczanie języka angielskiego studentów z uszkodzonym narządem słuchu. *Audiofonologia,* XXIII, 127-136.

Domagała-Zyśk E. (2004). *Teaching English to the Deaf in Poland.* On-line: www.specialeducationalneeds.com i www.mailbase.org.uk, DP 12.06.2009.

Domagała-Zyśk E. (2005a). *Specjalne potrzeby edukacyjne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego.* W: K. Ciepiela (red.), *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania. Cognition and Language. Classical problems – contemporary solutions.* Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 159-168.

Domagała-Zyśk E. (2006b). *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 423-432.

Domagała-Zyśk E. (2008). *Specific features of the deaf persons' memory and foreign language learning.* W: Z. Telnarová (red.), *Vidim, co Neslyšim. Proceedings of international conference on the problem of assistance to aurally-handicapped students in their preparation and study at universities*. Ostrava: Ostravska univerzita.

Domagała-Zyśk E. (2009b). *Doświadczenia polskich rodzin używających fonogesty*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: RW KUL, 283-311.

Domagała-Zyśk E. (2009d). *Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przezwyciężania tych trudności*. W: M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 223-236.

Domagała-Zyśk E. (2010a). Uso de las tic an el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Catolica de Lublin. *Escuela Abierta*, 13, 137-153.

Domagała-Zyśk E. (2010b). *Postrzeganie predyspozycji zawodowych osób z uszkodzeniami słuchu*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*. Lublin: Studio Format, 235-265.

Domagała-Zyśk E. (2010c). *Idea integracji a potrzeby niesłyszących studentów w zakresie uczenia się języków obcych w szkołach wyższych*. W: S. Byra. M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 155-165.

Domagała-Zyśk E. (2010d). *Kształcenie studentów z uszkodzeniami słuchu w Stanach Zjednoczonych*. W: S. Byra. M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 169-180.

Domagała-Zyśk E. (2010e). *Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniami słuchu.* W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 163-173.

Domagała-Zyśk E. (2010f). *Procesy pamięciowe u osób z uszkodzeniami słuchu a nauczanie ich języka obcego.* W: M. Wójcik (red.), *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 119-130.

Domagała-Zyśk E. (2010g). *Social capital as a factor buffering the adolescents' school outcomes – implication for pedagogical work with students with school failure.* W: F.W. Wawro (red.), *Pedagog wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 245-264.

Domagała-Zyśk E. (2011d). *Style uczenia preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego.* W: M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*. Kraków: Arson, 243-260.

Domagała-Zyśk E. (2011e). *Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 149-162.

Domagała-Zyśk E. (2012c). *Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 361-382.

Domagała-Zyśk E. (2012f). *Kompetencje wzrokowe osób niesłyszących i możliwości ich wykorzystania w zakresie nauczania języków obcych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 255-270.

Domagała-Zyśk E. (red.) (2009a). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: RW KUL.

Domagała-Zyśk E., Kornas-Biela D., Sidor B. (2006). *Młodość – dorosłość – starość w sytuacji niepełnosprawności*. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina – bezcenny dar i zadanie*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 703-723.

Domagała-Zyśk E. (2013a). *Współczesne rozwiązania w zakresie wspierania zatrudnienia osób z uszkodzeniami słuchu*. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 147-169.

Domagała-Zyśk E., Rosowicz M. (2013b). *Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących – rzeczywistość i obszary wsparcia.* W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 171-187.

Domagała-Zyśk E. (2011a). *Deaf university students as foreign language learners in mainstream settings*. W: *Proceedings of the International Conference on Computers Helping People with Special Needs – Universal Learning Design*, Linz 2012. Brno: Masaryk University Teiresias, Support Centre for Students with Special Needs, 48-53.

Domagała-Zyśk E. (2011c). *Students with severe hearing impairments as competent learners of English as a foreign language*. W: *Proceedings of the Conference Universal Learning Design*. Brno: Masaryk University, 61-68.

Domagała-Zyśk E. (2012h). Written Output of the Deaf and Hard of Hearing Primary School Students Learning English as a Second Language. *Roczniki Pedagogiczne,* 4(40) 3, 93-110.

Dorman M.F. (1993). *Speech perception by adults*. W: R.S. Tyler (red.), *Cochlear Implants. Audiological Foundations*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych (2007). Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego VRG Strategia. On-line: http://www.firr.org.pl/uploads/PUB/FIRR_Dostepnosc_polskich_wyzszych_uczelni.pdf, DP 12.12.2012.

Dotter F. (2008). *English for deaf sign language users: Still a challenge*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 97-122.

Dryżałowska G. (1997). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Dykcik W. (2001). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Eckert U. (1994). *Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu*. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: UMCS-PZG, 63-70.

Eckert U. (2001). *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Eckert U. (2005). *Normalizacja życia osób z wadą słuchu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 53-57.

Eckert U., Kupisiewicz M. (2011). *Wykorzystajmy szansę*. W: J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 16-22.

Eckert U., Stecewicz A. (red.) (1998). *Dziecko z wadą słuchu i jego problemy*. Materiały z VI Otikongresu. Szczecin: Polski Związek Głuchych.

Ellis R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emery S. (2007). *The loneliness of the long-distance post-graduate research student*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 247-260.

Emiluta-Rozya D. (1994). *Wymowa dzieci niedosłyszących*. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: UMCS-PZG, 177-184.

Emmorey K., Kosslyn S. (1996). Enhanced image generation abilities in deaf signers: A right hemisphere effect. *Brain and Cognition*, 32, 24-44.

Emmorey K., Kosslyn S., Bellugi U. (1993). Visual imagery and visual-spatial language: enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers. *Cognition*, 46, 139-181.

Englert C.S., Raphael T.E., Anderson L.M., Anthony H.M., Stevens D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 23, 337-372.

Fabbretti D., Volterra W., Pontecorvo C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 231-244.

Farrar V. (2007). *A bridge too far? The issues for deaf students in research education*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 232-246.

Felder R.M., Henriques E.R. (1995). Learning and teaching styles in second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 1, 21-31. www.ncsu.edu/effective_teaching/Papers/FLAnnals.pdf; DP 1.10.2010.

Felder R.M., Silverman L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 78, 7, 674-681. On-line: www.ncsu.edu/effective_teaching/Papers/SL-1988.pdf; DP 1.10.2010.

Felder R.M., Soloman B.A. (2001). *Index of Learning Style Questionnaire*, North Carolina University. On-line: http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public//ILSdir/ILS-a.htm; DP 1.10.2010.

Felder R.M., Spurlin J. (2005). Application, reliability and validity of the Index of Learning Styles. *International Journal of Engineering Education*, 21, 1, 103-112.

Finney E.M., Dobkins K. (2001). Visual contrast sensitivity in deaf versus hearing populations: exploring the perceptual consequences of auditory deprivation and experience with a visual language. *Cognitive Brain Research*, 11, 171-183.

Finney E.M., Fine I., Dobkins K.R. (2001). Visual stimuli activate auditory cortex in the deaf. *Nature Neuroscience*, 4, 12, 1171-1173; DOI:10.1038/nn763, DP 10.10.2011.

Fischler I. (1985). Word recognition, using of context, and reading skill among deaf college students. *Reading Research Quarterly*, 20, 203-218.

Flavell J.H. (1987). *Speculation about the nature and development of metacognition*. W: P.E. Weinert, R.H. Kluwe (red.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hullsdale: Lawrence Erlbaum, 1-29.

Fleming J. (2008). *How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 123-153.

Foster S., Long G., Snell K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 3, 225-235.

Fryauf-Bertschy H., Tyler R.S., Kelsay D.M., Gantz B.J. (1992). Performance over time of congenitally deaf and postlingually deafened children using a multichannel cochlear implant. *Journal of Speech and Hearing Research,* 35, 913-920.

Furnham A., Johnson C., Rawles R. (1985). The determinants of beliefs in human nature. *Personality and Individual Differences,* 6(6), 675-684.

Furth H.G. (1966). *Thinking without language*. New York: Free Press.

Galloway C. (1987). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa.

Gałkowski T. (1976). *Psychologiczne aspekty głuchoty w audiologii*. W: T. Gałkowski, I. Kunicka-Kaiser, J. Smoleńska. *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN, 5-41.

Gałkowski T. (1998). *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi.* Warszawa.

Gałkowski T. (2005). *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci głuchych w programach wczesnej interwencji*. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 607-628.

Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J. (1976). *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN.

Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G. (red.) (2005). *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki.* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Gardner R.C., Tremblay P.F., Masgoret A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.

Gardner R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Geppertowa L. (1964). Badania nad myślowym ujmowaniem stosunków przez dzieci i młodzież głuchoniemą. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne*, 6, 131-137.

Gibbs K.W. (1989). Individual differences in cognitive skills related to reading ability in the deaf. *American Annals of the Deaf*, 134, 214-218.

Glennon F. (2004). Experiential Learning and Social Justice Action: An Experiment in the Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching Theology and Religion*, 7, 1, 30-37.

Gnitecki J. (2008). *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki"*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Goda S. (1964). Spoken syntax of normal, deaf and retarded adolescents. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 401-405.

Grabias S. (red.) (1994). *Głuchota a język*. Lublin: UMCS-PZG.

Grabias S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: UMCS.

Greene B. (1994). *Deaf and hard of hearing students in postsecondary education.* National Centre for Education Statistics Report No 94-934. Washington: U.S. Government Printing Office.

Grossi G., Semenza C., Corazza C., Volterra V. (1996). Hemispheric specialization for sign language. *Neuropsychologia*, 34, 737-740.

Grucza F. (1978). Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, 3-35.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (1997). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.

Gulati B. (2013). Deaf students and English – the art of teaching and learning. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Gunia G. (2005). *Normalizacja procesu wczesnej diagnozy i rehabilitacji dzieci z wadą słuchu*, W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 331-337.

Hage C., Alegría J., Periér O. (1990/1991). *Cued Speech and language acquisition: The case of grammatical gender morpho-phonology*. W: D. Martin (red.), *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press, 395-399.

Harań B. (red.) (2002). *Kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym*. Materiały Międzynarodowej Konferencji. Siedlce, 13 maja 2002, 191-216.

Harań B. (red.) (2005). *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

Harmer J. (1991). *The practice of English language teaching*. London–New York: Longman:

Harrington F.J. (2007). *Hearing education through the ears of others*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 216-229.

Heath S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Helms J., Muller J., Schon F., Moser L., Arnold W., Janssen T., Ramsden R., von Ilberg C., Kiefer J., Phenningdorg T., Gstottner W., Baumgartner W., Ehrenberger K., Skarżyński H. i in. (1997). Evaluation of performance with the COMBI 40 cochlear implant in adults: A multicentric clinical study. *Ortho-Rhino-Laryngology*, 59, 23-25.

Hickok G., Bellugi U., Klima E.S. (1996). The neurobiology of sign language and its implications for the neural basis of language. *Nature*, 381, 699-702.

Hilzensauer M., Skant A. (2008). *SignOn! – English for deaf sign language users on the Internet*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 155-177.

Hladik P., Gura E. (2012). *The Hybrid Book one document for All in the latest development*. W: *Proceedings of the International Conference on Computers Helping People with Spe-*

cial Needs – Universal Learning Design, Linz 2012. Brno: Masaryk University Teiresias, Support Centre for Students with Special Needs, 70-73.

Horwitz E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.

Horwitz E.K. (1985a). Surveying student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals,* 18(4), 333-340.

Horwitz E.K. (1985b). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals,* 18, 333-340.

Horwitz E.K. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. W: A.L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, 119-133.

Horwitz E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.

Horwitz E.K., (1989). Recent research on second language learners: beliefs and anxiety. *Texas Papers in Foreign Language Education, Special Edition* 2, 283-294.

Hsiao T.Y., Oxford R. (2002). Comparing theories of language learning strategies. A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86, 368-383.

Hu S., Kuh G.D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education,* 43, 555-575.

Huang S.C. (2008). Assessing motivation and learning strategies using the motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning. *Social Behavior and Personality*, 36, 4, 529-534.

Hung D.L., Tzeng O.J.L, Warren D.H. (1981). A chronometric study of sentence processing in deaf children. *Cognitive Psychology*, 13, 583-610.

Hurst A. (2007). *Students with disabilities in Higher Education in the twenty-first century – policies, provision and progress*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 26-41.

Hymes D.H. (1966). *Two types of linguistic relativity*. W: W. Bright (red.), *Sociolinguistics*. Haga: Mouton, 114-158.

Isaacson S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing student' writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-199.

Ito J., Sakakibara Y., Iwasaki Y., Yonekura Y. (1993). Positron emission tomography of auditory sensation in deaf patients and patients with cochlear implants. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 102, 797-801.

Jagoszewska I. (2005). *Nauczanie niesłyszących surdopedagogów w DSWE we Wrocławiu.* W: B. Harań (red.), *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

James S.L. (1999). *Language disorders*. W: B. Spolsky (red.), *Concise Encyclopedia of educational Linguistics.* Oxford: Pergamon Press.

Jordan K., Schmidt A., Plotz K., von Specht K., Begall N., Roth N., Schleich H. (1997). Auditory event-related potentials in post-and preligually deaf cochlear implant recipients. *American Journal of Otolaryngology,* Supplement, 18, 116-117.

Kaczmarek B.L. (1998). *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: UMCS.

Kaczmarek B.L. (2001). Psychospołeczne aspekty porozumiewania się. *Języki Obce w Szkole*, 7, 5-11.

Kaiser H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Pyrometrical*, *23*, 187-200. W: elektroniczny podręcznik do programu STATISTICA http://www.statsoft.pl/textbook/stathome.html, DP 23.12.2011.

Kang E., Lee D.S., Kang H., Hwang C.H., Oh S.H., Kim C.S., Chung J.K., Lee M.C., Jang M.J., Lee Y.J., Morosan P., Zilles K. (2003). Developmental hemisphere asymmetry of interregional metabolic correlation of the auditory cortex in deaf subjects. *NeuroImage*, 19, 777-783. doi: 10.1016/S1053-8119(03)00118-6.

Kang E., Lee S.D., Kang H., Lee S.J., Oh S.H., Lee M.Ch., Kim Ch.S. (2004). Neural changes associated with speech learning in deaf children following cochlear implantation. *NeuroImage*, 1173-1181, doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.02.036

Karchmer M., Mitchel R.E. (2003). *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students*. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford: OUP, 21-37.

Kárpáti D. (2002). *Teaching English as a foreign language to Deaf learners.* Niepublikowana praca magisterska. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Karshmer A. (2013). *Universal Learning Design: a view from conceptual goals to the actual implementation*. Wystąpienie w czasie konferencji *Universal Learning Design*, Brno, 11-15.02.2013.

Keefe J.W. (1979). *Learning style: An overview*. W: J. Keefe (red.), *Student learning styles. Diagnosing and prescribing programs*. NASSP.

Kelly R., Albertini J.A., Shannon N.B. (2001). Deaf college students' Reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf*, 146, 5, 385-400.

Kern R.G. (1995). Students and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.

Kersting S.A. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 252-263.

Kim-Yoon H. (2000). Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: A study of EFL learners in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 62(08), 3041A. (UMI No 9983257).

Kirenko J. (2001). *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 61-68.

Kirk K. (1996). Lexical discrimination and age at cochlear implantation: a first report. *Journal of Acoustic Society of America,* 99, 2570.

Kitchin R. (2001). Using participatory action research approaches in geographical studies of disability: some reflections. *Disability Studies Quarterly*, 21, 4.

Kolb D. (1984). *Experiential learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kołodziejczyk R. (2006). *Kompetencje językowe studentów niesłyszących a ich szanse edukacyjne*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 237-244.

Kołodziejczyk R. (2011). *Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących w służbie studentom z uszkodzonym słuchem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II,* W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 71-91.

Kołodziejczyk R. (2009). *Holofraza w procesie rozwoju języka u dzieci z uszkodzeniami słuchu.* W: Cz. Kossakowski, A. Krauze, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnoprawnością*. Toruń–Olsztyn, 254-261.

Komorowska H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: FRASZKA EDUKACYJNA.

Komorowska H. (red). (2009). *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych.* Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Konarska J. (2012). *Interdyscyplinarność jako konieczność i wyzwanie w pedagogice specjalnej.* W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 37-51.

Kontra E.H. (2013). Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Korendo M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

Kornas-Biela D. (2001). *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Korzon A. (1998). *Totalna komunikacja jako podejście wspierające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo WSP.

Korzon A. (2011). *Wsparcie studentów niesłyszących na drodze ku wyższym szczeblom edukacji*. W: J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 206-211.

Korzon A., Sikorska J. (1999). *Szanse rozwoju młodzieży niesłyszącej – kształcenie na poziomie wyższym*. W: B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny – zagrożenia i szanse rozwoju*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 190-196.

Kosakowki Cz. (1996). Refleksje o studiowaniu osób z poważną niepełnosprawnością. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 109-117.

Kosakowski Cz. (2001). *Problem podmiotowości i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*. W: H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 37-47.

Kosakowski Cz. (2005). *Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń, wielość problemów*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 38-45.

Kosakowski Cz., Krause A. (red.) (2005). *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Krakowiak K., Panasiuk M. (1992). *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 3. Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.

Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krakowiak K. (1998). *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli. Seria: *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, T. 19. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krakowiak K. (2003a). *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych, Filia w Stalowej Woli.

Krakowiak K. (2003b). *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* Lublin: KUL.

Krakowiak K. (2003c). *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej KUL*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak K. (2006a). *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 255-288.

Krakowiak K. (2009). *Ucieczki do i ze „świata ciszy" – w poszukiwaniu wspólnoty*. W: J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat", 181-198.

Krakowiak K., Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2012). *Cued Speech – a Tool to Enhance Development, Education and Full Family Life.* W: E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio (red.), *Social and Educational Support in Life-long Human Development*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 141-160.

Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.) (2006). *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A., Domagała-Zyśk E. (red.) (2011), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak K., Leszka J. (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofonologia,* 17, 21-40.

Krakowiak K., Sękowska J. (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Londyn: Wydawnictwo Pergamon Press.

Krause A. (2005). *Normalizacja jako paradygmat myślenia i działania w pedagogice specjalnej*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 46-52.

Krąpiec A. (1991). *Dzieła.* Tom IX: *Ja - człowiek*. Lublin: RW KUL.

Krüger H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przekład D. Sztobryn, wstęp i opracowanie B. Śliwerski, Gdańsk: GWP.

Krzeszowski T. (2001). Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce. *Języki Obce w Szkole*, 7, 5-11.

Kubinowski D. (2008). *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź.

Kunt N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Turkish-speaking university students learning English in north Cyprus*. Unpublished PhD thesis. Austin, Texas: The University of Texas at Austin.

Kupisiewicz M. (1996). *Intelektualna dojrzałość do uczenia się matematyki dzieci z wadą słuchu. Metody diagnozy: wersja werbalna i wersja w systemie językowo-migowym*. Warszawa: WSiP.

Kurcz I. (1995). *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurkowski Z.M. (1996). *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kutek-Sładek K., Godawa G., Ryszka Ł. (red.) (2012). *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 173-200.

Kvam M.H., Bredal U.J. (2000). Do we understand the speech of deaf adolescents? An evaluation and comparison of the intelligibility in two similar research projects from 1979 and 1995. *Logoped Phoniatr Vocol*, 25, 87-92.

Kwieciński Z. (1995) *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia*). W: Z. Kwieciński. S*ocjopatologia edukacji*. Olecko.

Kwieciński Z. (1999). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności.* Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Warszawa–Poznań.

Kyle J. (1980). Reading development of deaf children. *Journal of Research in Reading*, 3, 86-97.

Lang G.H., McKee B.G., Conner K.N. (1993). Characteristics of effective teachers: A descriptive study of perceptions of faculty and deaf college students, *American Annals of the Deaf*, 138, 252-259.

Lang H.G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 4, 267-280.

Lang H.G., Biser E., Mousley K., Orlando R., Porter J. (2004). Tutoring deaf students in higher education: A comparison of baccalaureate and sub-baccalaureate student perception. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 2, 189-201.

Langston C.A., Sykes W.E. (1997). Beliefs and the Big Five: Cognitive bases of broad individual differences in personality. *Journal of Research in Personality*, 31, 141-165.

Larsen-Freeman D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching.* London: OUP.

LaSasso C., Crain K., Leybaert J. (2003a). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 250-270.

LaSasso C., Crain K., Leybaert J. (2003b). The rhyming abilities of deaf students: effects of exposure to cued speech. *Journal of deaf Studies and Deaf Education,* 8(3), 250-270.

LaSasso, C.J., Crain K.L., Leybaert J. (2011). *Cued Speech and Cued Language for deaf and hard of hearing children*. San Diego–Oxford–Brisbane: Plural Publishing.

Laszig R., Sollmann W. Marangos N. (1995). The restoration of hearing in neurofibromatosis type 2. *Journal of Laryngology and Otology*, 109, 385-389.

Laurillard D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.

Lawrence G. (1994). *People types and tiger stripes*. Wyd. III. Gainesville: Center of Application for Psychological Type.

Levitt H., Stromberg H. (1983). *Segmental characteristics of the speech of hearing impaired children: factors affecting intelligibility*. W: I. Hochberg, H. Levitt, M.J. Osberger (red.), *Speech of the Hearing Impaired. Research, Training and Personnel Preparation*. Baltimore: University Park Press, 53-73.

Leybaert J. (1998). Phonological representations in deaf children: the importance of early linguistic experience. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 169-173.

Leybaert J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 291-318.

Leybaert J., Lechat J. (2001). Variability in deaf children's spelling: the effect oflanguage experience. *Journal of Educational Psychology*, 93, 554-562.

Leybaert J., D'Hondt M. (2003). Neurolinguistic development in deaf children. *International Journal of Audiology,* 42, Supplement 1, 34-40.

Lichtenstein E. (1998). The relationship between reading processes and English skills of deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 80-134.

Lilley G., Scott P., Williams D. (2007). *The naked deaf student*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 89-100.

Locke J.L. (1998). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language,* 58(2), 265-326.

Loeterman M., Paul P.V., Donahue S. (2002). Reading and deaf children. *Reading Online*, 2, 1-17.

Lőwe A. (1999) *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*. Poznań: Media Rodzina.

Luckner J.L., Handley M.C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153, 1, 6-36.

Łobacz P. (2002). *Wstępna charakterystyka fonetyczna mowy wybranej grupy dzieci niesłyszących*. W: S. Puppel (red.), *Scripta Neophilologica Posnaniensia*. Poznań: Dziekan Wydziału Neofilologii i Motivex, 29-50.

Łobacz P., Grygiel W., Baranowska E., Francuzik K. (2003). Klasyfikacja samogłosek polskich za pomocą sieci neuronowych w wymowie dzieci niesłyszących. *Audiofonologia,* XXIII, 7-32.

Łobocki M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

Maciejewska A. (2012). *Świat ukryty za słowami. Definiowanie wyrazów przez studentów z uszkodzonym słuchem*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

MacSweeney M., Campbell R., Donlan C. (1996). Varieties of short-term memory coding in deaf teenagers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 249-262.

MacSweeney M., Campbell R., Calvert G., McGuire P., David A., Suckling J., Woll B.L., Brammer M.J. (2000). Activation of lateral temporal cortex during speechreading in deaf people. *NeuroImage,* 5, 2, 2, 319.

Maniecka-Aleksandrowicz B., Szkiełkowska A. (1998). *Zaburzenia głosu i rehabilitacja osób z uszkodzonym narządem słuchu*. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa (red.), *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 53-64.

Mantle-Bromley C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79, 372-386.

Marcotter A., Morere D.A. (1990). Speech lateralization in deaf populations: evidence-for a developmental critical period. *Journal of Brain and Language*, 39, 134-152.

Marek B. (2001). *Wspieranie niewidomego dziecka w szkole ogólnodostępnej: wyzwanie nie tylko dla tyflopedagoga*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 69-77.

Marschark M. (1993a). *Origins and interactions in language, cognitive and social development of deaf children*. W: M. Marschark, M.D. Clark (red.), *Psychological perspectives on deafness.* Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., 7-26.

Marschark M. (1993b). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Marschark M. (2003a). *Cognitive functioning in deaf adults and children*. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press, 464-477.

Marschark M., Everhart V.S. (1999). Problem solving by deaf and hard of hearing children. Twenty questions. *Deafness and Education International*, 1, 63-79.

Marschark M., Harris M. (1996). *Success and failure in learning to read: The special case of deaf children*. W: C. Cornoldi, J. Oakhill (red.), *Reading comprehension disabilities: processes and intervention*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 279-300.

Marschark M., Mayer T. (1998). *Mental representation and memory in deaf adults and children*. W: M. Marschark, N.D. Clark (red.), *Psychological perspectives on deafness*. Vol. 2, Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates Inc., 53-77.

Marschark M., Siple P., Lillo-Martin P., Everhart V.S. (1997). *Relations of language and thought: The view from sign language and deaf children.* New York: Oxford University Press.

Marschark M., Spencer P.E. (red.) (2003c). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.

Marschark M., Wauters L. (2008). *Language comprehension and learning by deaf students*. W: M. Marschark, P.C. Hauser (red.), *Deaf Cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press, 309-350.

Marschark M., Convertino C., McEvoy C., Masteller A. (2004). Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals. *American Annals of the Deaf,* 149, 1, 51-61.

Marschark M., De Beni R., Polazzo M.G., Cornoldi C. (1993). Deaf and hearing-impaired adolescents' memory for concrete and abstract prose: Effects of relational and distinctive information. *American Annals of the Deaf*, 138, 31-39.

Marschark M., Lang H.G., Albertini J.A. (2002). *Educating deaf Students: From research to Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Maszke A.W. (2008). *Metody i techniki badan pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.

Matusewicz C. (1979). Komunikacja niewerbalna, *Przegląd Psychologiczny,* XXII, 2, 319-339.

McCrea K., Turner P. (2007). *Can you put that in writing*? W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 102-118.

McCullough S., Emmorey K. (1997). Face processing by deaf ASL signers: evidence for expertise in distinguishing local features. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 212-222.

McEvoy C., Marschark M., Nelson D.L. (1999). Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-9.

McIntire M., Sanderson G. (1995). Who's in charge here? Perceptions of empowerment and role in the interpreting setting. *Journal of Interpretation*, 7-1, 99-113, RID.

McNiff (1998). *Action Research: Principles and Practice*. Basingstoke: Macmillan.

Meadow-Orlans K.P. (2001). Research and deaf education: Moving ahead while glancing back. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 143-148.

Merics B. (2010). *The need for special educational materials for Deaf EFL learners* (Unpublished master's thesis). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Miesenberger K., Karshmer A., Penaz P., Zagler W. (2012). *Computers Helping People with Special Needs*. Proceedings of the 13th International Conference ICCHP 2012. London: Springer.

Mikulska D. (2003). *Elementy niemanualne w Polskim Języku Migowym*. W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących.* Warszawa.

Mills D.L., Coffey-Corina S.A., Neville H.J. (1993). Language acquisition and cerebral specialization in 20 months-old infants. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5(3), 317-334.

Milton J., Lyons J. (2003). Evaluate to improve Learning: Reflecting on the Role of Teaching and Learning Models. *Higher Education Research and Development*, 22, 3, 297-312.

Mole J., McColl H., Vale M. (2005). *Deaf and Multilingual*. Derbyshire: Direct Learn Services.

Monreal S.T., Hernandez R.S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150, 4, 379-387.

Moores D.F. (1982). *Educating the deaf*. Boston: Houghton Mifflin.

Moores D.F. (1996). *Educating the deaf. Psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin.

Moores D.F. (1990). *Research in educational aspects of deafness*. W: D.F. Moores, K.P. Meadow-Orlans (red.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

Moores D.F., Sweet C. (1990). Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in deaf adolescents. *Exceptionality,* 1, 97-106.

Musselman C. (2000). How do children who cannot hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9-31.

Musselman C., Szanto G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245-257.

Muzyka-Furtak E. (2012). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Komunikacja językowa i jej zaburzenia 24, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Mykleburst H.R. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning and adjustment*. Wyd. II, New York: Grune & Stratton.

Mysłakowski Z. (1933). *Pedagogika, jej miejsce i metody w systemie nauk*. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*. T. 1 cz. 1. Warszawa, 28.

Nabiałek A. (2013). *From a blackboard to an interactive whiteboard. Teaching English as a foreign language to deaf and hard of hearing students at Adam Mickiewicz University in Poznań*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Nation R., McLaughlin B. (1986). Novices and experts: An information processing approach to the good language learners' problem. *Applied Psycholinguistic*, 7, 41-56.

National Centre for Health Statistics. http://www.cdc.gov/nchs/, DP 6.02.2013.

National Innovations Centre (1974). *Disabled Students in Higher Education*. London: NIC.

National Norwegian Curriculum. *English for the Deaf and severely hard of hearing*: http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/_english/Curriculum-for-the-deaf-and-severely-hard-of-hearing/, DP 12.04.2012.

Nayak N., Hansen N., Krueger N., McLaughlin B. (1990). Language learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244.

Neville H., Lawson D. (1987). Attention to central and peripheral visual space in a movement detection task: an event-related potential and behavioral study. III. Separate effects of auditory deprivation and acquisition of a visual language. *Brain Research*, 405, 268-294.

Neville H.J. (red.) (1998). *Spatial Cognition: Brain bases and development, cerebral organization for spatial attention.* Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

Nicholls G.H., Ling D. (1982). Cued speech and the deception of spoken language. *Journal of Speech and Hearing Research,* 25, 262-269.

Niemierko B. (1991). *Cele kształcenia.* W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.

Nikitina L., Furuoka F. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal on Foreign Language Teaching*, 3, 2, 209-219.

Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL, 17-177, 230-294.

Nowak M. (2008). *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Nowak M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

O'Malley J.M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Kuper L., Russo R.P. (1985b). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.

O'Malley J.M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Russo R.P., Kuper L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.

O'Neill R., Jones M. (2010). *The experience of d/Deaf Further Education students moving to Higher Education: a tale of transition.* W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 53-74.

Obasi S. (2007). *Sign Language interpreting in Higher Education – a period of progress?* W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 202-215.

Obrębowski A., Donat-Jasiak T. (2003). *Wpływ uszkodzenia słuchu na głos i mowę*. W: A. Pruszewicz (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*. Poznań: Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, 599-603.

Obuchowska I. (1987). Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 1-12.

Obuchowska I. (red.) (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.

Ochonczenko H. (2006). *Niepełnosprawni w kształceniu na poziomie wyższym – doświadczenia Uniwersytetu Zielonogórskiego.* W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawmictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 229-236.

Ochonczenko H., Miłkowska G. (red.) (2005). *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*. Kraków.

Ochse E. (2001). *EFL with adult deaf students: Two cultures, two approaches*. W: G. Cortese, D. Hymes (red.) (2001), Language in and across human groups. Perspectives on differences and asymmetry. *Textus* (special issue), 14, 2, 447-471.

Ochse E. (2008). *Access through EFL to multimodal non-fictional discourse*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International deaf Communication*. Bern: Petere Lang, 251-278.

Ochse E. (2013). English for specific purposes and the Deaf professional: the SignMedia Project. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Oh M.J. (1996*). Beliefs about language learning and foreign language anxiety: a study of American university students learning Japanese*. Unpublished PhD thesis. Austin: The University of Texas.

Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Osberger M.J., Robbins A.M., Todd S.L., Riley A.I. (1994). Speech intelligibility of children with cochlear implants. *Volta Review,* 96, 169-180.

Ottem E. (1980). An analysis of cognitive studies with deaf subjects. *American Annals of the Deaf,* 125, 564-575.

Otto S.R., Shannon R.V., Brackmann D.E. i in. (1998). The multichannel brainstem implant (ABI): Results in 20 patients. *Otolaryngology Head and Neck Surgery*, 118, 291-303.

Oxford R., Ehrman M. (1995). Adults, language learning strategies in an intensive foreign language program in the United states. *System*, 23, 359-386.

Oxford R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford R.L., Lavine R.Z. (1992). Teacher-student style wars in the language classroom: research insights and suggestions. *ADFL Bulletin*, 23(2), 38-45.

Oxford R.L., Nyikos M (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.

Ozel C. (2012). *Case study: a language teacher perspective*. http://www.htlmag.co.uk/mar04/mart1.htm, DP 2.03.2006.

Padden C.A., Hanson V.L. (2000). *Search for the missing link: the development of skilled reading in deaf children*. W: K. Emmorey, H. Lane (red.), *The signs of language revisited*, Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 435-438.

Palak Z., Chimicz D., Pawlak A. (red.) (2012). *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Palka S. (red.) (2004). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Parasnis I. (1983). Visual perceptual skills and deafness: a research review. *Journal of Academic Rehabilitation Audiology*, 16, 161-181.

Parasnis I. (1993). *Can the magnitude of the Stroop effect predict English reading skills of the deaf fluent signers?* Proceedings of the XVth International Congress of Linguistics. Vol. 3. Sainte-Foy, Quebeck: Presse de L'Universite Laval, 513-516.

Parasnis I. (1997). Cultural identity and diversity in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 72-79.

Parasnis I. (1998). Cognitive Diversity in Deaf People: Implications for Communication and Education. *Scandinavian Audiology*, 27, 49, 109-115.

Parasnis I., Long G. (1979). Relationship among spatial skills, communication skills, and field independence in deaf students. *Perception of Motor Skills*, 49, 879-887.

Parasnis I., Samar V.I. (1982). Parafoveal attention in congenitally deaf and hearing young adults. *Brain Cognition*, 4, 313-327.

Parchomiuk M. (2012). *Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych*. W: S. Byra, M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 15-30.

Parks S., Raymond P. (2004). Strategy use by nonnative-English-speaking students in an MBA program: Not business as usual. *Modern Language Journal*, 88(3), 374-389.

Patkowski (1990). Age and accent in second languages. A reply to James Emil Flege. *Apllied Linguistics*, 11, 1, 73-89.

Paul P. (1998a). A perspective on the special issue of literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 258-263.

Paul P. (1998b). *Literacy and deafness*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Paul P.V. (red.) (2001). *Language and deafness*. San Diego: Singular.

Pelizzone M., Kasper A., Hari R., Karhu J., Montandon P. (1991). Bilateral electrical stimulation of a congenitally deaf ear and of an acquired deaf ear. *Acta Oto-Laryngologica*, 111, 263-268.

Perier O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Perrin B., Nirje B. (1985). Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle, *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 2, 69-72.

Petersen J. (2012). *Break the isolation of the hard of hearing youths*. Referat w czasie *9th World Congress for Hard of Hearing People*. Bergen, 25-29.06.2012, notatki własne.

Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.

Piechurska-Kuciel E. (2009). *Differences in language learning beliefs and school attainment in dyslexia symptomatic and asymptomatics*. W: M. Kuźniak, B. Rozwadowska (red.), *PASE Papers 2008.* Vol. 1. *Studies on language and methodology of teaching foreign languages*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 341-350.

Piechurska-Kuciel E. (2012). Beliefs about language learning of Polish dyslexia symptomatics and asymptomatics. W: G. Mininni, A. Manuti (red.), *Applied Psycholinguistics.* Vol. 2. Milano: Franco Angeli, 234-240.

Piekarski J., Urbaniak-Zając D., Szmidt K.J. (red.) (2010), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Impuls.

Pilch T. (2010). *Strategia badań ilościowych*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, 63-78.

Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pintrich P.R. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology* 25, 92-104.

Plutecka K. (2002). Udział czasowników w mowie uczniów niesłyszących. *Szkoła Specjalna*, 5, 271-276.

Plutecka K. (2006). *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Kraków: Impuls.

Podlewska A. (2012). *Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 383-390.

Podlewska A. (2013). *Cued Speech as an Empirically-based Approach to Teaching English as a Foreign Language to Hard of Hearing Students. W: E. Domagała-Zyśk (red.), English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17.

Poizner H. Klima E.S., Bellugi U. (1997). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge, MA: MIT Press.

Półturzycki J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.

Prillwitz S. (1996). *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: WSiP.

Pritchard P. (2004). *TEFL for deaf pupils. http://gordon.acm.no/kompendier/pat_pritchard.pdf,* DP 12.04.2012.

Pritchard P. (2005). *Provision for the education of deaf pupils in Norway. http://www.batod.org.uk/index.php?id=/publications/on-linemagazine/models/norway.htm,* DP 12.04.2012

Pritchard P. (2013). *Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. W: E. Domagała-Zyśk (red.), English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Prudie N., Hattie J., Douglas G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.

Qualls-Mitchell P. (2002). Reading enhancement for deaf and hard of hearing children through multicultural empowerment. *Reading Teacher*, 56, 1, 76-86.

Quay S. (2005). Education reforms and English teaching for the deaf in Japan. *Deafness and Education International*, 7, 3, 139-153.

Quigley S.P., Steinkamp M., Power D.J., Jones B. (1978). *Test of syntactic abilities*. Beaverton: Dormac.

Quinn G., Nunn N. (2007). *Year Zero for Deaf Students: an Access course for deaf students.* W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 75-88.

Quittner A.L., Smith L.B., Osberger M.J., Mitchel T.V., Katz D.B. (1994). The impact of audition on the development of visual attention. *Psychological Science*, 5, 347-353.

Rahimi M., Riazi A., Saif S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics* (CJAL), 11, 2, 31-54.

Rakowska A. (1994). *Natywizm Chomsky'ego a uczenie się języka przez głuchych*. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: UMCS-PZG, 115-130.

Rakowska A. (2000). *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi: analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Remlein-Mozolewska G. (1974). Organ of vision in hard-of-hearing and deaf children; 3. Visual space localization]. *Klinika Oczna,* 44(6), 547-452.

Rettenback R., Diller G., Sireteanu R. (1999). Do deaf people see better? Texture segmentation and visual search compensate in adult but not in juvenile subjects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11, 560-583.

Richardson J.T.E., Long G.L., Woodley A. (2004). Students with an undisclosed hearing loss: a challenge for academic access, progress, and success? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 427-440.

Richardson J.T.E., MacLeod-Gallinger, McKee B.G., Long G.L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 2, 156-173.

Richardson J.T.E., Marschark M., Sarchet T., Sapere P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 4, 358-382.

Richlin L., Cox M.D. (2004). Developing Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 127-135.

Rieser R. (2008). *Implementing inclusive education*. London: Commonwealth Secretariat.

Rifkin B. (2000). Revising beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.

Rittel T. (1994). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo WSP.

RNID (2003). *RNID/Barclays launch new initiative to help universities improve access for deaf students*. London: Royal National Institute for Deaf People. http://tinyurl.com/vdmcm, DP 4.10.2010.

Robbins A.M., Svirsky M.A., Kirk K.I. (1997). Children with implant can speak, but can they communicate? *Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 117, 155-160.

Robinson K. (1998). Implications of developmental plasticity for the language acquisition of deaf children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 46, 71-80.

Rogers C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: OH Merrill.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17.

Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z 17.11.2010.

Rożnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Rubacha K. (2008a). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.

Rubacha K. (red.) (2008b). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Rzedzicka K.D. (2002). *Studiowanie osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych – oczywistość czy społeczny dylemat*. W: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin: UMCS, 277-285.

Sahlen C.A., Lehmann J. (2006). Requesting accommodations in higher education. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 28-34.

Sakowicz-Boboryko A. (2003). *Uczeń z wadą słuchu w środowisku słyszących rówieśników szkolnych.* W: Z. Kazanowski, D. Osk-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*. Lublin: UMCS, 261-268.

Sakui K., Gaies S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.

Samar V.J., Parasnis I., Berent G.P. (1998). *Learning disabilities, attention deficit disorders, and deafness.* W: M. Marschark, M.D. Clark (red.), *Psychological perspectives on deafness*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 199-242.

Sanderson G., Siple L., Lyons B. (1999). *Interpreting for postsecondary deaf students. A Report of the National Task Force on Quality of Services in the Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students*. Rochester.

Saur R.E., Layne C.A., Hurley-Lawrence E. (1987). The classroom participation of mainstreamed hearing impaired college students. *Volta Review,* 89, 277-286.

Schirmer B.R., Bailey J., Schirmer Lockman A. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*, 149, 1, 5-16.

Schirmer B.R., McGough S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply? *Review of educational Research*, 75, 83-117.

Schley S., Albertini J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a diorect assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 1, 96-105.

Schommer M. (1993). Epistemological development and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.

Sedláčková J., Fonioková Z. (2013). *The significance of reading strategies instruction for foreign language learning of the deaf.* W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Sękowska Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.

Shibata D., Zhong J. (2001). Internal sentence generation in the deaf: English and Sign language. *NeuroImage*, 6, 2,2,601.

Sidor B. (2009). *Podmiotowość osoby z niepełnosprawnością umysłową*. W: A. Klinik (red.), *Edukacja jako proces socjalizacji osób niepełnosprawnych*, Kraków: Impuls, 81-88.

Siebert L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.

Sieńkowska H., Gubrynowicz R. (2002). *Efektywność wykształconej intonacji w wypowiedziach dzieci niesłyszących*. W: M. Przybysz-Piwkowa (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 147-163.

Sieńkowska H., Gubrynowicz R., Gałkowski T. (2000). Nauka intonacji w mowie dzieci głuchych. *Audiofonologia* 17, 41-66.

Sieńkowska H. (2010). Efekty rehabilitacji słuchowej i czytania z ust licealistki z implantem pniowym. Studium przypadku. *Audiofonologia*, 26, 36-42.

Singleton J.L., Supalla S., Lichtfield S., Schley S. (1999). From sign to word: considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18, 16-29.

Skarżyński H., Szuchnik J., Lorens A., Zawadzki R. (2000a). First auditory brainstem implantation in Poland: Auditory perception results over 12 months. *The Journal of Laryngology and Otology*, 114, Supplement, 27, 44nn.

Skarżyński H., Szuchnik J., Lorens A., Zawadzki R., Miszka K., Śliwa L., Behr R., Muller J., Skarżyńska B. (2000b). Wyniki słuchowe w implancie pniowym po dwóch latach rehabilitacji w trzech językach. *Audiofonologia*, 18, 31-35.

Smith K.M., Mecoli M.D., Altaye M., Komlos M., Maitra R., Eaton K.P., Egelhoff J.C., Holland S.K. (2010). Morphometric Differences in the Heschl's Gyrus of Hearing Impaired and Normal Hearing Infants. Cereb Cortex [Epub ahead of print- w druku].

Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, 79-102.

Stachyra J. (1994). *Poziom inteligencji dzieci głuchych w świetle testów Culture fair R.B. Cattella*. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: UMCS-PZG, 51-58.

Stachyra J. (2001). *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*. Lublin: UMCS.

Stinson M., Liu Y., Saur R., Long G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 1, 40-51.

Stoch E. (2012). *E-kultura – internetowa przestrzeń edukacyjna jako element kompetentnego wsparcia edukacji humanistycznej*. W: A. Maj, E. Domagała-Zyśk (red.), *Zarządzanie szkołą w procesie zmian oświatowych.* Lublin: Wydawnictwo KUL, 149-168.

Stokoe W.C. (1960/2005). Sign language structure: an outline of the visual communication systems. *Studies in Linguistics, Occasional Papers 8*. Buffalo, NY: University of Buffalo; reprinted in: *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 10, 3-37.

Strassman B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.

Strassman B., Kretschmer R.E., Bilsky L.H. (1987). The instantiation of general terms by deaf adolescents/adults. *Journal of Communication Disorders*, 20, 1-13.

Strelau J. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.

Svartholm K. (2008). *The written Swedish for deaf children: A foundation for EFL*. W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 211-249.

Svirsky M.A. (2000). Language development in children with profound and prelingual hearing loss, without cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology,* 109, 12, 2, 99-103.

Svirsky M.A., Robbins A.M., Kirk K.I., Pisoni D.B., Miyamoto R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11, 153-158.

Swisher M.V. (1993). *Perceptual and cognitive aspects of recognition of signs in peripheral vision*. W: M. Marschark, M.D. Clark (red.), *Psychological perspectives on deafness.* T. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 229-265.

Szczepankowski B. (1998). *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*. Siedlce.

Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans.* Warszawa: WSiP.

Szczepankowski B. (2000). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem*. Warszawa–Krapkowice.

Szczepankowski B. (2006). *Język migowy i system językowo-migowy*. W: J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Impuls, 185-210.

Szczepankowski B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Szczepankowski B., Koncewicz D. (2012). *Język migowy w terapii*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Szczupał B. (2009). *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe „Akapit".

Szczupał B. (2012). *Możliwości i ograniczenia w zdobyciu wykształcenia przez studentów z niepełnosprawnością na przykładzie Akademii Pedagogiki Specjalnej*. W: K. Kutek-Sładek, G. Godawa, Ł. Ryszka (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 98-120.

Szkiełkowska A. (2005). *Zaburzenia głosu spowodowane uszkodzeniem narządu słuchu.* W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 629-652.

Szmidt K.J. (2010). *Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Impuls.

Szuchnik J., Lorens A., Skarżyński H., Behr R., Zawadzki R. (2002). Ocena logopedyczna pacjentów korzystających z implantów słuchowych pnia mózgu. *Audiofonologia*, 22, 155-162.

Szuchnik J., Świecicka A., Lorenz A., Skarżyński H. (1997). Doświadczenia polskich pacjentów korzystających z wielokanałowego implantu Combi 40. *Audiofonologia*, 11, 27-32.

Śliwerski B. (2011). *Pedagogika jako nauka i kierunek studiów wobec dylematów rynkowej rywalizacji*. Wykład wygłoszony w UMCS w Lublinie, styczeń 2012.

Świdziński M. (2005). *Języki migowe*. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 679-692.

Świdziński M., Gałkowski (red.) (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.

Takayoshi F. (2012). Beliefs about language learning of Thai students learning Chinese and Japanese: Relationships with past learning experiences and target language variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9, 2, 170-182.

Tamada Y. (1996). The relationship between Japanese learners' personal factors and their choices of language learning strategies. *Modern Language Journal*, 80, 120-131.

Tamada Y. (1997). The review of studies related to language learning strategies. Washington, DC, Department of Education, ERIC: Document Reproduction Service No ED 404857.

Tercanlioglu L. (2005). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 3, 1, 145-162. www.investigacionpsichopedagogica.org/revista/articulos/5/english/Art_5_58.pdf, DP 11.12.2012.

Thomas J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.

Thomas L.F., Harri-Augustein E.S. (1983). *The evaluation of an intelligent learning system, learning-to-learn and the CAL skills trainer. Final report*. Centre for the study of human learning/Applied Psychology Unit, Brunel University, Uxbridge, Middx.

Thornbury S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Todman J., Cowdy N. (1993). Processing of visual action codes by deaf and hearing children. *Language and Cognitive Processes*, 9, 129-141.

Tomaszewski P., Łukaszewicz A., Gałkowski T. (2000). Rola gestów i znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego. *Audiofonologia*, 17, 79-90.

Torres S., Rodriguez J.M., Garcia-Orza J., Calleja M. (2008). Reading Comprehension of an inferential text by deaf students with cochlear implants using cued speech. *The Volta Review*, 108(1), 37-59.

Trochymiuk A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Trowler P.R., Turner G.H. (2002). Exploring the hermeneutic foundations of university life: Deaf academics in a hybrid „community of practice". *Higher Education,* 43, 227-256.

Truitt S.N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Korean university students learning English*. Unpublished PhD thesis. Austin: The University of Texas.

Tucker J.E. (1997). *Foreword.* W: S. Livingston. *Rethinking the education of Deaf Students: Theory and practice from a teacher's perspective*. Portsmouth: Heinemann.

Turner G.H. (2007). *Investigating literacy support for deaf students in UK Higher Education: Learning from a New Literacy Studies approach*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Wil-

liams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 119-139.

Tweney R.D., Hoemann H.W., Andrews C.E. (1975). Semantic organization in deaf and hearing subjects. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 61-73.

Tye-Murray N. (1991). The establishment of open articulatory postures by deaf and hearing talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 453-459.

Tye-Murray N., Spencer L., Woodworth G.G. (1995). Acquisition of speech by children who have prolonged cochlear implant experience. *Journal of Speech and Hearing Research,* 38, 327-337.

Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się, 17.08.2012.

Ustawa o Rehabilitacji Zawodowej i Społecznej Osób Niepełnosprawnych z 27.08.1997.

Ustawa o systemie oświaty, 7.09.1991.

Valgerdur S. (1999). *New approaches in teaching deaf students*. Workshop in Klagenfurt. http://eudeaf.uni-klu.ac.at/referate/stefansdottir.htm; DP 1.03.2009.

Van den Bogaerde B. (2008). *The Dedalos project: E-learning of English as a foreign language for deaf users of sign language.* W: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 193-209.

Vanier J. (2011, wyd. II). *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*. Poznań: W drodze.

Vann R.J., Abraham R.G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.

Vernon M. (1968/2005). Fifty years of research on the intelligence of the deaf and hard of hearing children: A review of literature and discussion of implications. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 1, 225-231.

Victori M., Lockhart W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System,* 23(2), 223-234.

Waltzman S., Cohen N., Gomolin R., Ozdamar S., Shapiro W., Hoffman R. (1995). Effects of short-term deafness in young children implanted with the Nucleus cochlear prosthesis. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 104, Supplement 166, 341-342.

Waltzman S.B., Cohen N.L. (1998). Cochlear implantation in children younger than 2 years old. *American Journal of Otolaryngology* 19, 158-162.

Ward J.H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, *58*, 236. W: Elektroniczny podręcznik do programu STATISTICA, http://www.statsoft.pl/textbook/stathome.html, DP 23.12.2011.

Waterfield J., West B., Parker M. (2006). *Supporting inclusive practice – developing an assessment toolkit*. W: M. Adams, S. Brown (red.), *Towards inclusive learning in Higher Education: developing curricula for disabled students*. London: Routledge, 78-94.

Wenden A. (1987). *How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners*. W: A. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner strategies in language learning.* London: Prentice Hall, 103-117.

Wenden A. (2001). *Metacognitive knowledge.* W: M.P. Breen (red.), *Learner contributions to language learning. New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education Limited, 44-64.

Wharton G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-243.

Wheeler A., Archbold S.M. (2009). Children with cochlear implants: the communication journey. *Cochlear Implants International*, 10, 1, 41-62.

WHO Report of the Informal Working Group On Prevention Of Deafness And Hearing. On-line: http://www.who.int/pbd/deafness/activities/strategies/en/index.html, DP 12.12.2012.

Wilbur R. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 81-104.

Wilbur R., Goodhart W., Montandon E. (1983). Comprehension of nine syntactic structures by hearing impaired students. *The Volta Review*, 85, 328-345.

Wilczyńska W. (2010). Obszary badawcze glottodydaktyki. *Neofilolog*, 34, 21-35.

Williams J. (2007). *At a 'Headstart' workshop: Developing support services for deaf students in Higher Education*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 42-51.

Williams J., Quinn H. (2007). *Developing services and inclusive practices for deaf students.* W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 262-281.

Williams K., Hodgson J. (2007). *Integrating technology, improving access*. W: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (red.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing, 181-201.

Wilson M., Emorey K. (2003). The Effect of Irrelevant Visual Input on Working Memory for Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 8, 2, 97-103.

Wojda P. (2001). *Rola języka migowego w rodzinach dziecka niesłyszącego*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: Źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: TN KUL, 491-509.

Wojda P. (2009). *Kompetencje w języku migowym u młodzieży głuchej*. W: J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat", 223-236.

Wojtyła K. (1980). *Znak sprzeciwu*. Paryż.

Wojtyła K. (1982). *Elementarz etyczny*. Wrocław.

Wolfensberger W. (1980). *The definition of normalization: update, problems, disagreements and misunderstandings*. W: R.J. Flynn, K.E. Nitsch (red.), *Normalization, social integration and human services*. Baltimore: University Park Press.

Wolff A.B., Thatcher R.W. (1990). Cortical reorganization in hearing impaired children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology,* 12, 209-221.

Wolk S., Schildroth A. (1984). Consistency of an associational strategy used by hearing impaired students. *Journal of Research in Reading*, 7, 135-142.

Woźniewicz W. (1987). *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

Wójcik M. (2004). *Społeczne funkcjonowanie uczniów z wadami słuchu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 271-280.

Wójcik M. (2005). *Droga do normalizacji warunków życia osób niesłyszących*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 148-152.

Wurst D., Jones D., Luckner J. (2005). Promoting Literacy Development with students who are deaf, hard-of-hearing and hearing. *Teaching Exceptional Children*, 37, 5, 56-62.

Yang D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy. *System*, 27, 515-535.

Yang N.D. (1992). *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan*. Unpublished PhD thesis, Austin, TX: The University of Texas.

Yarger C.C. (1996). An examination of the Test of Written English-3. *Volta Review*, 98, 211-215.

Yoshinaga-Itano C., Downey D. (1998). Analyzing deaf or hard of hearing students' written metacognitive strategies and story-grammar propositions. *Volta Review*, 98, 1, 63-65.

Yoshinaga-Itano C., Downey D.M. (1996). The psychoeducational characteristics of school-aged students in Colorado with educationally-significant hearing losses. *The Volta Review*, 87, 63-96.

Zabajewska A. (2004). *Zastowanie mini-projektu w nauczaniu języka angielskiego dzieci z uszkodzonym słuchem*. Praca licencjacka. Archiwum KUL.

Zamkowska A. (2001). *Wybrane aspekty funkcjonowania środowiska rodzinnego uczniów słabosłyszących i pełnosprawnych uczących się w integracji – analiza porównawcza*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 215-220.

Zamkowska A. (2012). *Interdyscyplinarność i multidyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 21-36.

Zaorska M. (2002). *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Zielińska J. (2007). *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

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

Multilingual. Deaf and hard of hearing students in the process of teaching and learning foreign languages.

Summary

Deaf and hard of hearing persons in the contemporary world are no longer referred to as "people without language". Similarly to the hearing population they live in the contemporary *culture of language* that demands fluency in using not only national but also foreign languages in education, culture and entertainment. At the same time, it is language – not speech or voice – that poses the most prominent problem of hearing impaired people. If successfully solved, this problem might be transformed into the biggest challenge and the deepest source of satisfaction.

Contemporary language education is accessible to the deaf and hard of hearing thanks to many different methods and services: early diagnosis and speech therapy intervention programmes (e.g. simultaneous-s equential reading method of Cieszyńska 2000), oral approach (Löwe 1999; Eckert 2000), Cued Speech (Cornett 1965; Krakowiak 1995), sign language (Świdziński 2012) and sign-language system (Szczepankowski 2002, 2012). Communication of the hearing impaired has been continually supported by the latest technological developments like digital hearing aids, cochlear implants, induction loops or services like *speech to text reporting*. All these result in the deaf and hard of hearing people's wider competencies in their national language, but they also open the possibility to teach and learn foreign languages.

The above described situation is the fundamental issue underlying theproblems described in this monograph. The aim of the book is to understand and describe the characteristics and specific features of the deaf and hard of hearing persons' functioning in the process of teaching and learning foreign languages. The publication is theoretical and empirical in its character. In the first part it presents state of the art of research on language abilities and disorders in adult individuals with hearing loss.

The author presents both Polish and foreign research concerning issues of intellectual potential of this group, the role of visual perception, visual memory and the level of hearing skills. As the book undertakes the problem of university students, the second chapter is devoted to the description of conditions and forms of formal university support for deaf and hard of hearing students and also their role, attitudes and problems as members of academic communities. The third chapter presents the inter-

national state of the art of the science of teaching and learning foreign languages to the deaf and hard of hearing students. Both the empirical pilot research and particular experiences are presented in five different models of education: individualization (Sweden, Norway), inclusion (Italy, Slovenia, Greece), exclusion (Germany, Hungary, Austria, France), adaptation (Japan, Poland) and optionality (Great Britain).

The empirical part consists of the methodological chapter, three research chapters and a synthesis. The empirical research was conducted in two stages. In the first study, that took the form of *participatory action research,* 35 deaf and hard of hearing students participated. They attended *English as a foreign language* classes at the John Paul II Catholic University of Lublin in the period of 2000-2012. The second stage of research was conducted in the years 2009-2012 among 146 deaf and hard of hearing students of 32 universities from Europe and the USA. The research questions were formulated as following: Q1. What is the type and scope of difficulties experienced by the deaf and hard of hearing students in learning vocabulary, grammar, reading, writing and speaking in a foreign language? Is there any correlation between these difficulties and sex, level of hearing impairment, foreign language level and mode of communication of the students? Q2. What are the effective strategies of learning and teaching a foreign language to the deaf and hard of hearing concerning grammar, vocabulary, reading, writing and speaking? Q3. What are the deaf and hard of hearing students' beliefs about foreign language learning in terms of the nature of a foreign language learning, problems experienced during this process, possessing language abilities, communication strategies and motivation to learn a foreign language? Is there a correlation between these beliefs and the students' sex, level of hearing impairment, foreign language level, mode of the students' communication, type of family environment and type of school attended before the university? Q4. What methods and forms of teaching are the most adequate concerning the specific educational needs of the deaf and hard of hearing students? Could – and if yes, to what extent – the general foreign language teaching methods be used or should specific methods be created?

On the basis of these research questions three hypothesis were formulated: H1. The range of students' difficulties depends on their sex, level of hearing impairment, foreign language level, students' mode of communication, type of family environment and type of school attended before the university; H2. There is a correlation between the students' beliefs and their sex, level of hearing impairment, foreign language level, students' mode of communication, type of family environment and type of school attended before the university; H3. The level of lip-reading and speaking and the level of intelligibility in a foreign language depends on the level of these abilities in an ethnic language. In order to address these questions and hypothesis a set of research methods was used: *case study* method, analysis of personal and educational documents, observation and questionnaires (*Beliefs About Language Learning Inventory*, BALLI by E. Horvitz; *Foreign Language at my University*, FLMU by E. Domagała-Zyśk; *Assessment of Written Works Questionnaire, Polish Speech Understanding, Production and Intelligibility Questionnaire* and *English Speech Understanding, Production and Intelligibility Questionnaire*).

The results show a panoramic picture of the deaf and hard of hearing foreign language learners. Their main difficulties are connected with vocabulary learning, writing and grammar, while reading in a foreign language is considered the easiest language skill. Thus, hypothesis H1 was only partially confirmed: the level of language skills difficulties does not depend on sex, type of family environment, type of school and students' mode of communication. However, the level of grammar and writing depends on the foreign language level; the level of reading and writing depends also on the level of hearing impairment and the level of reading depends on the level of vocabulary. These results suggest that the level of hearing impairment has got a key influence on the type and range of the difficulties experienced. Hypothesis 2 was confirmed: The level of speech understanding, production and intelligibility is dependent on the level of these skills in the national language.

The second part of the empirical section presents a set of 25 effective strategies of foreign language learning and teaching in groups of deaf and hard of hearing students. This part is widely illustrated by the examples of strategies taken from the documentation of *the English for the deaf and hard of hearing* course.

The last part of the empirical section presents research results of the study of deaf and hard of hearing persons' beliefs on foreign language learning. The results did not confirm the second hypothesis (H2): statistically none of the independent variables correlates with the students' beliefs. However, the detailed analysis of the medium results (M) for each item showed that there is a difference in beliefs between the students concerning their mode of communication: bilingual students presented stronger motivation for learning a foreign language and they are much more confident they can use the language. Students with light hearing loss were the most critical towards their own abilities. Students using oral communication were most confident they are able to learn a foreign language. Those of the research participants who presented a higher level of foreign language skills had more realistic beliefs about the nature of language learning. Sign language users were the most willing to initiate a contact with a person using a foreign language.

The last chapter presents a synthesis of the methodology of a foreign language learning and teaching to the deaf and hard of hearing subjects – surdoglottodidactics. Its aims and anthropological and pedagogical assumptions were presented. Special attention was devoted to the possibility and necessity of using different methods of communication during interaction with students. The core part of the chapter consists of an analysis of different methods and forms of teaching foreign languages and the possibilities and obstacles in using them in teaching the deaf and hard of hearing subjects.

Eight chapters of the monograph seem to cover all the issues signaled by the research problems and hypotheses. At the same time they should be treated as a basis of this new research field and they should be systematically completed, by both by the researchers and practitioners.

The research presented has got significant pedagogical implications. It shows a necessity for reformulation of the contemporary aims of deaf and hard of hearing

students education in such a way as to make their potential visible and used for their personal growth and the good of the whole society. The postulated research themes involve further research on the difficulties, methods, forms and strategies of teaching and learning a foreign language to differentiated groups of children, adolescents and adults with hearing loss and also cognitive, emotional, educational, institutional and social conditions of this process.

Multilingual deaf and hard of hearing persons are Olympic runners in a competition they were excluded from for many years. They have adopted this positive attitude towards themselves. Their daily effort and strength in overcoming the barriers and reaching *the impossible* set the limits of their achievements and the range of our support necessary in surdoglottodidactics.

ANEKSY

WYBRANE TABELE STATYSTYCZNE I NARZEDZIA BADAWCZE

Aneks 1. Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języka Obcego – wersja angielska

BELIEFS ABOUIT LANGUAGE LEARNING INVENTORY (BALLI)

(E.K. Horwitz)

Some people agree, some disagree with the following statements. There are no "good" and "bad" answers, since people's opinions differ from each other. I would like to ask you to indicate after each statement how much you agree with it, using a + or a – sign/signs:

– – –	definitely disagree
– –	do not really agree
–	have some reservations about it
+	agree to a certain extent
+ +	roughly agree
+ + +	definitely agree

No	Item	Your choice
1	It is easier for children than adults to learn a foreign language	
2	Some people have a special ability for learning foreign languages	
3	Some languages are easier to learn than others	
4	……is (name here the foreign language) (a) a very difficult language (b) a difficult language (c) a language of medium difficulty (d) an easy language (e) a very easy language	
5	I believe that I will learn to speak a foreign language very well	
6	People from my country are good at learning foreign languages	
7	It is important to speak a foreign language with an excellent pronunciation	
8	It is necessary to know a lot about the culture of the country where they use the language you learn	
9	You shouldn't say anything in a foreign language until you say it correctly	
10	It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one	
11	People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages	
12	It is best to learn a foreign language in a country where it is spoken	
13	I enjoy practicing a foreign language with native speakers of it	
14	It is o.k. to guess if you don't know a word in a foreign language	

15	If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take them to speak the language very well: (a) less than a year (b) 1-2 years (c) 3-5 years (d) 5-10 years (e) You can't learn a language in 1 hour a day	
16	I have a special ability for learning foreign languages	
17	The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary	
18	It is important to repeat and practice a lot	
19	Women are better than men at learning foreign languages	
20	People from my country feel that it is important to speak a foreign language	
21	I feel timid speaking a foreign language with other people	
22	If students – beginners are permitted to make errors in a foreign language, it will be difficult for them to speak correctly later on	
23	The most important part of learning a foreign language is learning the grammar	
24	I would like to learn a foreign language so that I can get to know better people from the country where it is used	
25	It is easier to speak than understand a foreign language	
26	Learning a foreign language is different than learning other academic subjects	
27	The most important part of learning a foreign language is learning how to translate from my native language	
28	If I learn a foreign language very well, I will have better opportunities for a good job	
29	People who speak more than one language are very intelligent	
30	I want to learn to speak a foreign language well	
31	I would like to have friends from the country where they use the language I learn	
32	Everyone can learn to speak a foreign language	
33	It is easier to read and write in a foreign language than to speak and understand it	
34	It is important for me to study a foreign language in order to be better educated	

Aneks 2. Inwentarz Przekonań o Uczeniu się Języka Obcego – wersja polska

INWENTARZ PRZEKONAŃ O UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO

(E. Horwitz, tłum. E. Domagała-Zyśk)

Ta ankieta przedstawia opinie studentów na temat uczenia się języków obcych. Niektóre osoby zgadzają się z poniższymi stwierdzeniami, a inne nie zgadzają się. Nie ma „dobrych" ani „złych" odpowiedzi. Bardzo proszę o uzupełnienie kwestionariusza, wskazując, w jakim stopniu zgadza się Pan /Pani z poniższymi opiniami:

1 – zdecydowanie nie zgadzam się (– – –)
2 – nie zgadzam się (– –)
3 – częściowo nie zgadzam się (–)
4 – częściowo się zgadzam (+)
5 – zgadzam się (++)
6 – zdecydowanie zgadzam się (+++)

Nr	Treść twierdzenia	Odpowiedź
1	Łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego	
2	Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka obcego	
3	Niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne	
4	Język obcy, którego się uczę, jest:	
	a) bardzo trudnym językiem	
	b) trudnym językiem	
	c) średnio trudnym językiem	
	d) łatwym językiem	
	e) bardzo łatwym językiem	
5	Jestem przekonany, że nauczę się bardzo dobrze języka obcego	
6	Moi rodacy są dobrzy w uczeniu się języków obcych	
7	Ważne jest, żeby bardzo poprawnie wymawiać słowa w języku obcym	
8	Żeby używać języka obcego, trzeba poznać kulturę krajów, w których jest używany jako język ojczysty	
9	Nie powinno się mówić w języku obcym, jeśli nie umie się poprawnie wymawiać słów	
10	Jeśli ktoś zna jeden język obcy, łatwiej jest mu uczyć się kolejnych	
11	Osoby, które są dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych, nie są dobre w uczeniu się języków obcych	
12	Najlepiej jest uczyć się obcego w kraju, w którym jest używany	
13	Lubię posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami	

14	Jeśli ktoś nie zna jakiegoś słowa w języku obcym, może spróbować odgadnąć, co ono znaczy	
15	Jeśli ktoś uczy się języka obcego codziennie przez godzinę, jak dużo czasu potrzebuje, żeby nauczyć się go bardzo dobrze?	
	a) mniej niż rok	
	b) 1 – 2 lata	
	c) 3 – 5 lat	
	d) 5 – 10 lat	
	e) nie można nauczyć się języka, ucząc się jedną godzinę dziennie	
16	Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych	
17	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest uczenie się nowych słów	
18	W nauce języków obcym ważne jest, żeby dużo powtarzać i ćwiczyć	
19	Kobiety są lepsze od mężczyzn w nauce języków obcych	
20	Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy	
21	Czuję się nieśmiały, gdy mam używać obcego w komunikacji z innymi	
22	Jeśli początkującym uczniom pozwala się popełniać błędy, później będzie im trudno mówić poprawnie	
23	Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka	
24	Chciałbym nauczyć się języka angielskiego, żeby lepiej poznać ludzi, którzy go używają jako języka ojczystego	
25	Łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć	
26	Uczenie się języka obcego różni się od uczenia się innych przedmiotów	
27	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest nauczenie się tłumaczenia z języka polskiego na język obcy	
28	Jeśli nauczę się bardzo dobrze języka obcego, będę miał większe szanse na lepszą pracę	
29	Ludzie, którzy znają języki obce są bardziej inteligentni	
30	Chcę nauczyć się dobrze mówić w języku obcym	
31	Chciałbym mieć przyjaciół w kraju, którego języka się uczę	
32	Każdy może nauczyć się mówić w języku obcym	
33	Łatwiej jest czytać i pisać w języku obcym niż mówić i rozumieć innych	
34	Uczenie się języka obcego jest dla mnie ważne, bo chcę być dobrze wykształcony	

Aneks 3. Macierz modelowa ładunków czynnikowych kwestionariusza BALLI dla 3 czynników

Nr twierdzenia	Składowa		
	1	2	3
3	,945		
18	,927		
34	,896		
28	,881		
26	,869		
20	,864		
2	,853		
30	,837		
14	,825		
13	,815	-,334	
12	,804		
33	,768		
31	,767		
5	,736		
32	,720		
25	,696		
4	,691		
24	,681		
23	,677		
16	,649	-,354	
1	,640		
29	,625		,305
27	,605		,324
7	,550		
6	,510		,349
15	,468		
8	,466		,452
10	,448		,331
22	,426	,307	
21	,311	,586	
11			,801
9			,649
17			,498
19		,378	,455

Aneks 4. Macierz modelowa ładunków czynnikowych kwestionariusza BALLI dla 2 czynników

Nr twierdzenia	Składowa	
	1	2
3	,945	
18	,926	
2	,911	
28	,900	
34	,884	
26	,867	
14	,853	
20	,849	
30	,845	
33	,818	
12	,798	
1	,792	
32	,763	
23	,753	
31	,745	
5	,729	
7	,682	
24	,679	
25	,660	
4	,634	
15	,453	
17		,699
11		,640
9		,540

Aneks 5. Wyniki inwentarza BALLI a sposób komunikacji badanych – średnie i odchylenia standardowe

Nr twierdzenia BALLI	Mowa i język migowy			Mowa			Język migowy		
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe
1	65	3,846	2,085	54	4,596	1,607	27	4,037	1,652
2	65	4,000	1,198	54	4,759	1,465	27	4,407	1,474
3	65	3,846	2,085	54	4,425	1,474	27	3,370	1,305
4	65	2,553	1,334	54	3,055	1,446	27	2,740	1,430
5	65	3,415	1,836	54	3,870	1,414	27	3,518	1,553
6	65	3,384	1,901	54	3,574	1,368	27	3,851	1,406
7	65	3,676	2,114	54	4,166	1,450	27	4,444	1,502
8	65	3,876	1,899	54	3,444	1,574	27	4,037	1,698
9	65	2,492	1,668	54	2,703	1,268	27	2,851	1,511
10	65	3,569	1,862	54	3,963	1,427	27	4,000	1,754
11	65	2,123	1,268	54	2,203	1,070	27	2,963	1,400
12	65	4,000	2,061	54	4,203	1,570	27	4,222	1,625
13	65	3,692	2,030	54	3,777	1,655	27	3,666	1,754
14	65	3,600	1,860	54	4,092	1,262	27	3,666	1,640
15	65	2,338	1,395	54	3,074	1,658	27	2,851	1,433
16	65	3,076	1,623	54	2,851	1,294	27	3,333	1,386
17	65	4,184	1,991	54	4,314	1,411	27	5,814	1,441
18	65	4,553	2,054	54	5,092	1,404	27	4,703	1,488
19	65	2,584	1,560	54	2,963	1,466	27	3,148	1,378
20	65	3,876	1,964	54	4,074	1,540	27	3,925	1,412
21	65	2,738	1,660	54	3,463	1,513	27	3,629	1,572
22	65	2,953	1,832	54	3,555	1,500	27	3,629	1,305
23	65	4,107	1,945	54	4,111	1,562	27	4,296	1,814
24	65	3,846	2,017	54	4,129	1,480	27	4,222	1,825
25	65	3,138	1,721	54	3,203	1,546	27	3,592	1,575
26	65	3,738	1,847	54	4,129	1,467	27	3,444	1,476
27	65	3,846	1,930	54	3,833	1,538	27	4,259	1,534
28	65	4,261	1,986	54	4,518	1,538	27	4,296	1,564
29	65	3,753	1,879	54	3,666	1,517	27	4,111	1,552
30	65	4,076	2,130	54	4,777	1,475	27	4,444	1,804
31	65	3,907	1,990	54	4,207	1,585	27	4,185	1,754
32	65	3,984	1,932	54	4,518	1,526	27	4,481	1,528
33	65	4,153	1,993	54	4,481	1,450	27	4,518	1,472
34	65	4,200	2,024	54	4,500	1,463	27	4,222	1,476

Aneks 6. Korelacje twierdzeń inwentarza BALLI i sposobu komunikacji badanych osób

Nr twierdzenia BALLI	Liczba badanych (N)	Korelacja Pearsona	Istotność
1	131	,183	,261
2	131	,200	,237
3	131	,218	,308
4	131	,162	,243
5	131	,127	,153
6	131	,105	,219
7	131	,170	,298
8	131	,137	,210
9	131	,160	,231
10	131	,120	,160
11	131	,251	,241
12	131	,025	,236
13	131	,025	,237
14	131	,142	,160
15	131	,221	,229
16	131	,118	,163
17	131	,138	,345
18	131	,141	,253
19	131	,153	,223
20	131	,053	,276
21	131	,242	,259
22	131	,190	,286
23	131	,041	,153
24	131	,089	,205
25	131	,103	,210
26	131	,154	,197
27	131	,095	,244
28	131	,069	,300
29	131	,094	,190
30	131	,170	,201
31	131	,081	,260
32	131	,151	,163
33	131	,099	,214
34	131	,099	,082

Aneks 7. Wyniki inwentarza BALLI a poziom uszkodzenia słuchu badanych – średnie i odchylenia standardowe

Numer twierdzenia w inwentarzu BALLI	Poziom uszkodzenia słuchu											
	Lekkie			Umiarkowane			Znaczne			Głębokie		
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe
1	5	5,6	0,547	27	4,0	2,112	63	4,079	1,860	50	4,156	1,863
2	5	4,8	1,095	27	4,111	2,063	63	4,381	1,630	50	4,356	1,713
3	5	4,8	1,095	27	3,667	2,130	63	3,984	1,737	50	3,972	1,781
4	5	2,6	1,516	27	2,556	1,396	63	2,904	1,456	50	2,774	1,403
5	5	3,8	0,447	27	3,370	1,78	63	3,761	1,603	50	3,603	1,642
6	5	3,0	1,225	27	3,592	1,738	63	3,556	1,584	50	3,5	1,681
7	5	4,4	1,517	27	3,815	2,058	63	4,095	1,614	50	3,9	1,93
8	5	4,6	0,894	27	3,444	1,867	63	3,746	1,750	50	3,8	1,772
9	5	3,4	0,894	27	2,259	1,509	63	2,619	1,475	50	2,78	1,569
10	5	4,8	0,837	27	3,63	1,575	63	3,873	1,641	50	3,66	1,791
11	5	3,2	0,837	27	2,0	1,21	63	2,349	1,297	50	2,32	1,253
12	5	5,2	1,095	27	3,93	2,11	63	4,032	1,586	50	4,2	1,959
13	5	5,0	1,0	27	3,0	1,901	63	3,857	1,839	50	3,8	1,796
14	5	3,8	1,095	27	3,703	1,771	63	3,937	1,575	50	3,68	1,696
15	5	2,6	1,517	27	2,370	1,548	63	2,873	1,529	50	2,7	1,555
16	5	3,0	0,707	27	2,667	1,441	63	3,063	1,401	50	3,18	1,6
17	5	4,6	0,548	27	3,815	1,981	63	4,349	1,598	50	4,16	1,73
18	5	5,8	0,447	27	4,333	2,166	63	4,937	1,575	50	4,7	1,752
19	5	3,2	1,095	27	2,519	1,602	63	2,746	1,390	50	3,06	1,621
20	5	3,6	1,140	27	3,740	1,953	63	4,079	1,649	50	3,94	1,742
21	5	3,4	0,548	27	3,148	1,812	63	3,302	1,691	50	3,0	1,552
22	5	3,2	0,837	27	3,333	1,71	63	3,413	1,643	50	3,12	1,698
23	5	4,8	0,837	27	3,815	1,881	63	4,19	1,740	50	4,2	1,862
24	5	4,8	0,837	27	3,259	1,973	63	4,17	1,651	50	4,12	1,859
25	5	3,6	1,342	27	3,222	1,761	63	3,238	1,614	50	3,42	1,660
26	5	3,8	2,168	27	3,704	1,793	63	3,92	1,678	50	3,74	1,536
27	5	4,6	1,14	27	3,63	1,779	63	4,0	1,626	50	3,88	1,87
28	5	4,4	1,67	27	4,148	1,955	63	4,524	1,654	50	4,24	1,79
29	5	4,6	0,894	27	3,407	1,866	63	3,746	1,636	50	3,94	1,719
30	5	4,4	1,140	27	4,259	1,992	63	4,603	1,718	50	4,2	2,05
31	5	5,2	0,837	27	3,444	1,888	63	4,339	1,708	50	3,94	1,867
32	5	4,6	0,548	27	3,963	1,95	63	4,429	1,701	50	4,2	1,738
33	5	4,8	0,837	27	4,074	1,92	63	4,381	1,67	50	4,38	1,76
34	5	4,4	1,140	27	3,815	1,96	63	4,54	1,692	50	4,26	1,688

Aneks 8. Korelacje twierdzeń inwentarza BALLI i sposobu komunikacji badanych osób

Nr twierdzenia BALLI	Liczba badanych (N)	Korelacja Pearsona	Istotność
1	131	-,081	,355
2	131	,060	,496
3	131	,053	,043
4	131	,043	,625
5	131	-,039	,602
6	131	-,039	,657
7	131	-,067	,448
8	131	-,009	,921
9	131	,060	,496
10	131	-,116	,188
11	131	-,016	,853
12	131	-,029	,744
13	131	,062	,479
14	131	,007	,938
15	131	,081	,356
16	131	,092	,294
17	131	,020	,823
18	131	-,061	,491
19	131	,113	,198
20	131	,043	,624
21	131	-,079	,371
22	131	-,079	,416
23	131	,113	,200
24	131	,115	,189
25	131	-,009	,915
26	131	-,097	,270
27	131	,029	,746
28	131	-,038	.665
29	131	,070	,427
30	131	-,017	,981
31	131	-,002	,981
32	131	,005	,957
33	131	,067	,449
34	131	,022	,802

Aneks 9. Wyniki w inwentarzu BALLI a poziom znajomości języka obcego badanych osób

Numer twierdzenia w skali BALLI	Poziom znajomości języka A1, A2			Poziom znajomości języka B1 i wyżej		
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe
1	92	4,228	1,822	54	4,037	1,942
2	92	4,369	1,668	54	4,333	1,901
3	92	3,869	1,672	54	4,148	1,956
4	92	2,771	1,422	54	2,777	1,382
5	92	3,717	1,571	54	3,407	1,753
6	92	3,869	1,549	54	2,981	1,630
7	92	4,152	1,689	54	3,740	1,963
8	92	3,869	1,658	54	3,537	1,9
9	92	2,717	1,536	54	2,5	1,437
10	92	3,793	1,693	54	3,796	1,708
11	92	2,434	1,311	54	2,092	1,137
12	92	4,163	1,736	54	4,037	1,932
13	92	3,826	1,757	54	3,537	1,969
14	92	3,728	1,562	54	3,907	1,740
15	92	2,673	1,513	54	2,759	1,577
16	92	3,065	1,436	54	3,0	1,53
17	92	4,782	5,435	54	4,111	1,819
18	92	4,88	1,709	54	4,611	1,806
19	92	2,815	1,489	54	2,851	1,534
20	92	3,957	1,623	54	3,963	1,873
21	92	3,294	1,641	54	2,963	1,601
22	92	3,84	1,596	54	3,167	1,735
23	92	4,326	1,671	54	3,833	1,92
24	92	4,185	1,772	54	3,74	1,814
25	92	3,348	1,586	54	3,074	1,702
26	92	3,826	1,662	54	3,833	1,668
27	92	4,196	1,808	54	3,444	1,808
28	92	4,457	1,837	54	4,203	1,837
29	92	3,848	1,71	54	3,685	1,8
30	92	4,478	1,994	54	4,278	1,994
31	92	4,142	1,767	54	3,944	1,867
32	92	4,533	1,713	54	3,833	1,68
33	92	4,359	1,668	54	4,315	1,81
34	92	4,348	1,61	54	4,259	1,803

Aneks 10. Korelacje twierdzeń BALLI i poziomu znajomości języka badanych osób

Nr twierdzenia BALLI	Liczba badanych (N)	Korelacja Pearsona	Istotność
1	131	-,035	,635
2	131	,013	,863
3	131	,113	,128
4	131	,004	,959
5	131	-,078	,290
6	131	-,261	,000
7	131	-,076	,309
8	131	-,056	,452
9	131	-,037	,614
10	131	,005	,949
11	131	-,111	130
12	131	-,011	,878
13	131	-,054	,463
14	131	,073	,330
15	131	,029	,691
16	131	-,020	,783
17	131	-,020	,794
18	131	-,107	,166
19	131	,033	,655
20	131	,034	,650
21	131	-,080	,275
22	131	-,036	,623
23	131	-,124	,099
24	131	-,122	,101
25	131	-,075	,310
26	131	-,010	,895
27	131	-,219	,003
28	131	-,065	,389
29	131	-,029	,692
30	131	-,031	,676
31	131	-,039	,602
32	131	-,247	,001
33	131	,005	,951
34	131	-,019	,800

Aneks 11. Wyniki w inwentarzu BALLI a płeć badanych osób

Numer twierdzenia w skali BALLI	Mężczyźni			Kobiety		
	N	Średnia	Odchylenie standardowe	N	Średnia	Odchylenie standardowe
1	50	4,04	1,916	94	4,202	1,858
2	50	4,14	1,702	94	4,457	1,727
3	50	4,0	1,841	94	3,968	1,774
4	50	2,76	1,437	94	2,798	1,403
5	50	3,76	1,6,85	94	3,543	1,630
6	50	3,66	1,599	94	3,436	1,643
7	50	4,04	1,873	94	3,957	1,777
8	50	3,96	1,851	94	3,606	1,698
9	50	2,72	1,485	94	2,606	1,518
10	50	3,66	1,636	94	3,861	1,745
11	50	2,42	1,43	94	2,245	1,170
12	50	4,12	2,0	94	4,096	1,710
13	50	3,88	1,802	94	3,628	1,877
14	50	3,84	1,595	94	3,798	1,656
15	50	2,94	1,544	94	2,575	1,527
16	50	3,22	1,489	94	2,936	1,465
17	50	5,18	7,249	94	4,17	1,695
18	50	4,78	1,753	94	4,77	1,762
19	50	3,06	1,596	94	2,76	1,419
20	50	4,06	1,730	94	3,89	1,726
21	50	3,14	1,641	94	1,392	1,641
22	50	3,24	1,697	94	3,351	1,624
23	50	4,38	1,725	94	4,042	1,807
24	50	3,88	1,87	94	4,074	1,767
25	50	3,48	1,854	94	3,138	1,507
26	50	3,8	1,564	94	3,872	1,717
27	50	3,94	1,822	94	3,914	1,689
28	50	4,52	1,81	94	4,255	1,729
29	50	3,74	1,860	94	3,798	1,617
30	50	4,48	1,832	94	4,34	1,903
31	50	4,16	1,856	94	4,0	1,788
32	50	4,28	1,703	94	4,255	1,759
33	50	4,38	1,817	94	4,362	1,652
34	50	4,46	1,764	94	4,223	1,73

Aneks 12. Korelacje twierdzeń BALLI i płci badanych osób

Nr twierdzenia BALLI	Liczba badanych (N)	Korelacja Pearsona	Istotność
1	131	,068	,205
2	131	,099	,198
3	131	,033	,136
4	131	,066	,139
5	131	,101	,101
6	131	,156	,194
7	131	,069	,229
8	131	,128	,229
9	131	,062	,205
10	131	,058	,172
11	131	,069	,177
12	131	,058	,255
13	131	,068	,195
14	131	,095	,168
15	131	,115	,275
16	131	,099	,182
17	131	,111	,147
18	131	,049	,063
19	131	,207	,206
20	131	,059	,129
21	131	,019	,139
22	131	,066	,273
23	131	,118	,115
24	131	,083	,180
25	131	,113	,236
26	131	,097	,169
27	131	,030	,135
28	131	,105	,229
29	131	,052	,158
30	131	,078	,173
31	131	,074	,276
32	131	,050	,131
33	131	,127	,314
34	131	,080	,142

Aneks 13. Liczbowe i procentowe wartości odpowiedzi skrajnych w inwentarzu BALLI (*zdecydowanie się zgadam/zgadzam się* oraz *nie zgadzam się/zdecydowanie się nie zgadzam*)

Nr twierdzenia w inwentarzu BALLI	Treść twierdzenia	Liczba (N) odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się" i „zgadzam się"	Procent (%) odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się" i „zgadzam się	Liczba (N) odpowiedzi „zdecydowanie nie zgadzam się" i „nie zgadzam się"	Procent (%) odpowiedzi „zdecydowanie nie zgadzam się" i „nie zgadzam się"
1	Łatwiej jest dzieciom niż dorosłym uczyć się języka obcego	82	63,08	11	8,46
2	Niektórzy ludzie mają szczególne zdolności do nauki języka obcego	87	66,41	3	2,29
3	Niektóre języki są łatwiejsze do nauczenia się niż inne	67	51,93	3	2,32
4	Język obcy, którego się uczę jest: a) bardzo trudnym językiem, b) trudnym językiem, c) średnio trudnym językiem, d) łatwym językiem, e) bardzo łatwym językiem	13	10,24	22	17,32
5	Jestem przekonany, że nauczę się bardzo dobrze języka obcego	47	36,15	11	8,46
6	Moi rodacy są dobrzy w uczeniu się języków obcych	45	34,88	8	6,2
7	Ważne jest, żeby bardzo poprawnie wymawiać słowa w języku obcym	71	55,46	6	4,69
8	Żeby używać języka obcego, trzeba poznać kulturę krajów, w których jest on używany jako język ojczysty	59	45,03	20	15,27
9	Nie powinno się mówić w języku obcym, jeśli nie umie się poprawnie wymawiać słów	18	13,95	49	37,98
10	Jeśli ktoś zna jeden język obcy, łatwiej jest mu uczyć się kolejnych	61	46,92	11	8,46

11	Osoby, które są dobre w matematyce i przedmiotach ścisłych, nie są dobre w uczeniu się języków obcych	5	3,81	65	49,62
12	Najlepiej jest uczyć się języka obcego w kraju, w którym jest on używany	72	54,96	8	6,1
13	Lubię posługiwać się językiem obcym w komunikacji z obcokrajowcami	58	45,31	12	9,37
14	Jeśli ktoś nie zna jakiegoś słowa w języku obcym, może spróbować odgadnąć, co ono znaczy	55	42,64	7	5,43
15	Jeśli ktoś uczy się języka obcego codziennie przez godzinę, jak dużo czasu potrzebuje, żeby nauczyć się go bardzo dobrze? a) mniej niż rok, b) 1 – 2 lata, c) 3 – 5 lat, d) 5 – 10 lat, e) nie można nauczyć się języka, ucząc się jedną godzinę dziennie	18	14,06	46	35,94
16	Mam szczególne zdolności do nauki języków obcych	21	16,03	28	21,37
17	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest uczenie się nowych słów	76	58,01	5	3,82
18	W nauce języków obcym ważne jest, żeby dużo powtarzać i ćwiczyć	117	89,31	1	0,76
19	Kobiety są lepsze od mężczyzn w nauce języków obcych	21	16,15	33	25,38
20	Dla moich rodaków ważne jest, żeby znać język obcy	64	48,85	8	6,11
21	Czuję się nieśmiały, gdy mam używać obcego języka w komunikacji z innymi	28	21,37	36	27,48
22	Jeśli początkującym uczniom pozwala się popełniać błędy, później będzie im trudno mówić poprawnie	33	25,58	24	18,6
23	Najważniejsza w uczeniu się języka obcego jest gramatyka	80	62,01	7	5,43
24	Chciałbym nauczyć się języka obcego, żeby lepiej poznać ludzi, którzy go używają na co dzień	64	49,23	9	6,92
25	Łatwiej jest mówić w języku obcym, niż go rozumieć	33	25,19	30	4,65
26	Uczenie się języka obcego różni się od uczenia się innych przedmiotów	55	42,63	6	4,62
27	Najważniejsze w uczeniu się języka obcego jest nauczenie się tłumaczenia z mojego języka na język obcy	67	51,54	6	3,05
28	Jeśli nauczę się bardzo dobrze języka obcego, będę miał większe szanse na lepszą pracę	84	64,12	4	9,92

29	Ludzie, którzy znają języki obce, są bardziej inteligentni	52	39,69	13	3,05
30	Chcę nauczyć się dobrze mówić w języku obcym	91	70	5	3,85
31	Chciałbym mieć przyjaciół w kraju, którego języka się uczę	67	51,54	6	4,62
32	Każdy może nauczyć się języka obcego	82	63,36	3	2,29
33	Łatwiej jest czytać i pisać w języku obcym, niż mówić i rozumieć innych	87	66,41	4	3,05
34	Uczenie się języka obcego jest dla mnie ważne, bo chcę być dobrze wykształcony	85	64,89	3	2,29