

Renata Kołodziejczyk*

Umiejętności komunikacyjne osoby z uszkodzeniem słuchu a jej perspektywy życiowe

Communication Skills of a Person with Hearing Impairment and Her Life Perspectives

Abstract: The aim of this article is to describe, based on the case study of a person with hearing impairment, the factors that determine the development of her communication skills in the course of her life and the role they play in shaping her life prospects in the area of education, professional and family life. In order to achieve the goal, the first part of this article describes the development, upbringing and education of the examined person from birth to university graduation, with particular emphasis on the aspect of speech and communication development. This is followed by the description of the results of a study which was conducted during an undergraduate course using five survey instruments designed to assess and self-assess communication skills, feelings of satisfaction with communication, and feelings of identification with the hearing or deaf community. The analysis of these data has made it possible to formulate conclusions about the role of life experiences and communication skills in building one's own identity and creating one's own life perspectives.

Keywords: person with hearing impairment, communication skills, communication satisfaction, sense of identification, life outlook.

* Renata Kołodziejczyk (ORCID: 0000-0001-7770-3220) – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, Katedra Pedagogiki Specjalnej, kontakt: renata.kolodziejczyk@wp.pl.

Perspektywy życiowe i plany zawodowe osoby z uszkodzeniem słuchu nie są prostą konsekwencją marzeń. Pomimo różnych predyspozycji wrodzonych, wiele zawodów jest nieosiągalnych lub bardzo trudnych do podjęcia ze względu na uszkodzony narząd słuchu. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym swobodne planowanie swojej przyszłości są ograniczenia komunikacyjne, które determinują wybór środowiska edukacyjnego, życia towarzyskiego, kulturalnego, a w przyszłości zawodowego. Niezwykle ważne jest kształtowanie właściwego stosunku emocjonalnego do środowisk ludzi słyszących i niesłyszących. Kluczową rolę w tym obszarze odgrywa rodzinne środowisko pochodzenia i trwały ślad, jaki pozostawia we wspomnieniach z dzieciństwa i młodości.

Celem niniejszego artykułu jest opisanie, na podstawie zaprezentowanego studium przypadku osoby z uszkodzeniem słuchu, czynników, które w historii jej życia decydują o rozwijaniu się szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych oraz jaką rolę odgrywają one w kształtowaniu perspektyw życiowych w obszarze edukacji, życia zawodowego i rodzinnego.

Historia wychowania, edukacji i rehabilitacji osoby z uszkodzeniem słuchu

Paulina jest córką słyszących rodziców, ale ma niesłyszącego brata i słyszącą siostrę. Zdiagnozowano u niej prelingwalny, obustronny niedosłuch zmysłowo-nerwowy znacznego stopnia (ucho prawe 92 dB, a ucho lewe 85 dB). Przyczyna niedosłuchu jest genetyczna.

Kiedy urodził się starszy brat Pauliny, rodzice nie spodziewali się, że może mieć uszkodzenie słuchu, gdyż do tej pory nie było w bliższej i dalszej rodzinie żadnej osoby niesłyszącej. Dlatego minęło ponad pół roku, zanim udali się do lekarza, sygnalizując, że ich syn nie reaguje na dźwięki. Chłopiec był spostrzegawczy, więc reagował na ruchy przedmiotów i odwracał głowę w tym kierunku, a lekarz był przekonany, że dziecko słyszy. Mimo że mama domagała się skierowania do laryngologa, to lekarz odmówił. Chłopiec stawał się coraz bardziej nerwowy i niecierpliwy, gdyż nie miał pełnego kontaktu z otoczeniem. Nie potrafił wyrazić swoich potrzeb, więc bardzo głośno krzyczał. Niestety w jego przypadku diagnoza głuchoty zapadła zdecydowanie za późno.

Kiedy urodziła się Paulina, rodzice bardzo szybko, bo około 3 miesiące po urodzeniu, wykonali jej badanie słuchu, ponieważ mieli już doświadczenie

i wiedzieli, że znajduje się w grupie ryzyka. Wierzyli w to, że ze względu na swą płć będzie dzieckiem słyszającym, gdyż w poradni genetycznej prognozowano, że tylko potomstwo płci męskiej może być obciążone uszkodzeniem słuchu. Niestety, okazało się inaczej. Wykryto u niej znaczne uszkodzenie słuchu. W drugim roku życia Paulina otrzymała swoje pierwsze aparaty słuchowe „Oticon”, ale zupełnie nie mogła ich zaakceptować. Musiały być źle dopasowane i tworzący się hałas powodował tak duży dyskomfort, że roczne dziecko pogryzło je i wyrzuciło do kosza. W wieku 3–4 lat, w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie dziewczynka otrzymała następne aparaty słuchowe „Simens”, które prawdopodobnie były już lepiej dopasowane, gdyż a zaczęła coraz chętniej ich używać i odbierać dźwięki z otoczenia. Dzięki temu rodzice zaczęli obserwować reakcje dziecka na dźwięki mowy i początki rozwoju językowego.

Paulina, jako 2,5-letnia dziewczynka, zaczęła chodzić na zajęcia surdologiczno-pedyczne razem ze swoim 8 lat starszym bratem. Spotkania odbywały się raz, a potem nawet dwa razy w tygodniu i dziewczynka lubiła w nich uczestniczyć. Postrzegała je jako przyjemne, ciekawe, a czasem nawet atrakcyjne, wręcz pasjonujące. Było to w dużej mierze zasługą pierwszej terapeutki mowy, która potrafiła nawiązać dobry kontakt z dziećmi i proponować im wiele ciekawych zabaw logopedycznych. Ćwiczenia logopedyczne były oczywiście systematycznie kontynuowane w domu, aby dzieci mogły czynić jak najszybsze postępy w komunikowaniu się z otoczeniem. Logopeda instruowała mamę, jak organizować zajęcia w domu, więc codzienne ćwiczenia z mamą były również bardzo przyjemne.

Mimo prowadzonych zajęć terapeutycznych, Paulina późno zaczęła mówić, bo dopiero w wieku 5 lat, czyli około rok po otrzymaniu lepszych aparatów słuchowych, które umożliwiły jej większy dostęp do języka drogą słuchową. Jako czterolatek zaczęła uczęszczać do przedszkola integracyjnego. Jak sama wspomina:

Był to okres dla mnie bardzo przyjemny. Kontakt z dziećmi okazał się dla mnie bardzo wskazany. W przedszkolu integracyjnym nie czułam się wyobcowana. Wszystkie dzieci z różnymi niepełnosprawnościami były dla siebie miłe, uczynne, rozumiały się wzajemnie, pomagały sobie. Taka integracja jest wychowawcza¹.

1 P. Suchorowska, Sposoby komunikowania się osób z uszkodzonym słuchem w Polsce, niepublikowana praca licencjacka, Lublin 2012, s. 53.

Od piątego roku życia rodzice przenieśli dziewczynkę do przedszkola specjalnego, w którym główną metodą nauczania był język migowy. Zarówno dzieci, jak i nauczyciele w przedszkolu migali i mówili. Paulina dopiero w przedszkolu uczyła się języka migowego. Mama również w tym czasie zapisała się na kurs języka migowego i w pewnym stopniu wykorzystywała wspomagająco znaki języka migowego do komunikacji z dziećmi w domu. Jednak głównym sposobem porozumiewania się w rodzinie pozostała mowa dźwiękowa. Rodzice mówili do dzieci bardzo wyrażnie i starannie, czasem przesadnie wyrażnie, przy tym bardzo dużo gestykulowali, używając gestów naturalnych, pantomimy i niektórych znaków języka migowego, aby w ten sposób ułatwić rozumienie wypowiedzianych słów i zdań. Dzięki temu córka powoli nauczyła się komunikować z całą najbliższą rodziną, wykorzystując mowę. Paulina tak po latach ocenia postawę rodziców:

Doprowadzenie do tego, aby dziecko głuche „mówiło” jest zadaniem trudnym i długim, a podjąć je mogą tylko rodzice cierpliwi i odważni. Takimi byli i są nadal moi Rodzice. Starszy mój brat urodził się z głębokim niedosłuchem, jako pierwsza osoba w całej rodzinie bliższej i dalszej. Nie ukrywam, że początkowo był to dramat dla niego i Rodziców, wynikający z nieznamości jeszcze sposobu komunikacji z głuchym dzieckiem. Wczesne zdiagnozowanie ubytku słuchu, wyjątkowa opieka logopedy i rewalidacja uśmierzały ból, a dziecko pogodzone z rzeczywistością starało się przystosować i odnaleźć w otoczeniu².

Po ukończeniu przedszkola Paulina rozpoczęła naukę w szkole specjalnej dla dzieci głuchych, gdzie w dalszym ciągu najważniejszą metodą komunikacji był język migowy. W połowie drugiej klasy logopeda zaproponował uczennicy zmianę szkoły, ze względu na duże korzyści z aparatów słuchowych i dynamiczny rozwój jej mowy. Dziewczynka przeniosła się do szkoły dla dzieci niedosłyszących, gdzie nauczanie było prowadzone metodami czysto oralnymi. Nauczyciele na lekcjach tylko mówili, a dzieci między sobą też starały się raczej rozmawiać. Czasami tylko używały pojedynczych migów, aby wzmocnić lub uzupełnić informacje przekazywane mową. Oralne metody komunikacji stosowane w tej szkole przy-

2 Tamże, s. 32.

czyniły się do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w zakresie mowy i lepiej przygotowywały dziecko do funkcjonowania w środowisku osób słyszących. W tej samej szkole Paulina ukończyła również gimnazjum.

Ze względu na zamiłowanie do sportu i duży talent dziewczynki w tej dziedzinie, miała ona propozycję kontynuowania nauki w ogólnodostępnym liceum o profilu sportowym, ale zabrakło jej odwagi na taką zmianę środowiska. Obawiała się wyższego poziomu nauczania niż w szkole specjalnej, a także braku akceptacji ze strony słyszących rówieśników. Podjęła więc naukę w liceum profilowanym dla młodzieży niesłyszącej. W tym środowisku czuła się bezpiecznie, wśród dobrze jej znanych rówieśników z uszkodzeniami słuchu. Tu, mimo że preferowany był język polski, lekcje były prowadzone z wykorzystaniem języka polskiego oraz polskiego języka migowego (PJM) lub systemu językowo-migowego (SJM), w związku z tym nauczyciele i uczniowie musieli znać wszystkie te sposoby komunikacji. Tam Paulina należała do klubu sportowego dla niesłyszących, gdzie realizowała częściowo swoje niespełnione marzenia i odnosiła liczne sukcesy sportowe. Przez wszystkie lata edukacji szkolnej uczęszczała też na zajęcia logopedyczne rozwijające mowę. Zajęcia w poradni odbywały się nawet 2 razy w tygodniu. Licealistka nadal marzyła o karierze sportowej i o tym, żeby rozpocząć studia na AWF. Niestety, okazało się, że osób z uszkodzeniem słuchu nie chcą przyjmować na takie studia. Ukończyła więc wakacyjny kurs dla instruktorów sportowych razem ze słyszącymi i to był jej pierwszy trudny kontakt z kształceniem masowym.

Paulina, jako zdolna i ambitna uczennica, nie chciała zakończyć edukacji po maturze. Dojrzewała do decyzji o podjęciu ryzyka kształcenia się w integracji ze słyszącymi rówieśnikami. Poszukując dla siebie miejsca do dalszego rozwoju, dowiedziała się o możliwościach wsparcia dla studentów z uszkodzeniami słuchu w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II i po wstępnych rozmowach z pracownikami Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL (CENIS) podjęła studia na tej uczelni na kierunku pedagogika.

Nie do przecenienia, w tym niełatwym wyzwaniu było wsparcie osób z najbliższej rodziny – rodziców oraz babci, która mieszkając w miejscu studiowania wnuczki, stawiała się często pierwszym źródłem wsparcia zarówno naukowego i organizacyjnego, jak i psychicznego. Szczególnie w pierwszych latach studiowania bywała indywidualnym asystentem, tłumacząc za pomocą wyraźnej i nieskomplikowanej polszczyzny, niezrozumiałe wypowiedzi innych. Czuwała nad

dobrą współpracą z wykładowcami, a także pracownikami dziekanatów, pomagała w organizacji wsparcia koleżeńskigo i kompletowaniu notatek, wspierała wnuczkę w gromadzeniu i porządkowaniu materiałów do badań, doskonaleniu strony językowej przygotowywanych tekstów.

Ciche i często niewidoczne na uczelni wsparcie najbliższych dawało siłę i odwagę młodej studentce do przezwycięzania najróżniejszych trudności, które wiązały się ze studiowaniem osoby z uszkodzeniem słuchu. Formalne wsparcie na KUL zapewniało natomiast Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących³. Paulina w czasie studiów korzystała zarówno z pomocy tłumacza języka migowego, jak i słyszących kolegów z roku. Uczęszczała na specjalistyczne zajęcia z metodyki pracy umysłowej, na indywidualny lektorat języka polskiego oraz indywidualny lektorat języka angielskiego.

Tłumaczami języka migowego na KUL są najczęściej osoby słyszące, które wychowały się w rodzinach migających, tzw. CODA (słyszące dzieci niesłyszących rodziców) lub SODA (słyszące rodzeństwo osób z uszkodzeniami słuchu). Ponieważ na konkretnym roku studiów jest zazwyczaj tylko jeden student potrzebujący tłumacza, pracownik taki staje się często indywidualnym asystentem osoby niesłyszącej. Zadaniem tłumacza jest obecność na wszystkich lub tylko wybra-

- 3 CENis jest agendą KUL, której zadaniem jest organizowanie pomocy w studiowaniu osobom z uszkodzeniami słuchu. Studenci mogą korzystać z szerokiej oferty pomocy, m.in. z usług tłumacza języka migowego, transliteratora mówiącego z fonogestami, tutora, korektora językowego prac pisemnych, ale także ze specjalistycznych zajęć dla niesłyszących, takich jak: metodyka pracy umysłowej, lektorat języka polskiego, lektorat języka angielskiego czy terapia logopedyczna. Centrum organizuje też kursy i spotkania informacyjne dla wykładowców i studentów, przygotowujące do skutecznej komunikacji oraz do organizacji konkretnego wsparcia w dostępie do wiedzy na poszczególnych zajęciach. Dzięki temu osoby z uszkodzonym słuchem mogą też liczyć na kompetentną pomoc życzliwych kolegów z roku; Zob. K. Krakowiak, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin 2003; tejże, *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*, w: „Nie głos, ale słowo...” *Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji*, red. R. Kołodziejczyk i in., Lublin 2020, s. 15–34; R. Kołodziejczyk, *Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących w służbie studentom z uszkodzonym słuchem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin 2011, s. 71–91.

nych zajęciach ze swoim podopiecznym, tłumacząc symultanicznie wszystko, co mówi wykładowca, ale także to, co mówią inni studenci. Może się zdarzyć, że tłumacz musi przetłumaczyć na mowę wypowiedź migową niesłyszącego studenta. Tak dzieje się na zajęciach, a także na egzaminach, jeśli egzamin ma formę ustną. W przypadku Pauliny tłumacz uczestniczył tylko w wybranych zajęciach, szczególnie wykładowych, tłumacząc symultanicznie na język migowy, ale często też powtarzając wolniej i wyraźniej słowa wykładowcy, tak, aby mowa dźwiękowa była łatwiejsza do zrozumienia. Było to możliwe dzięki dość dobrej znajomości języka polskiego przez studentkę. Umożliwiało to uczestnictwo w niektórych zajęciach bez udziału tłumacza, korzystając np. z pomocy życzliwych kolegów, którzy w trakcie zajęć powtarzali wyraźnie, ale bez głosu ważne informacje i rzetelnie zapisywali cały przebieg spotkania. Paulina mówiła na tyle poprawnie i zrozumiale, że mogła też samodzielnie wypowiadać się podczas dyskusji i egzaminów, ale nie od początku studiów wierzyła w swoje umiejętności. Początkowo asekurowała się pomocą tłumaczy i koleżeństwa, dopiero po około dwóch latach studiów nabrała odwagi do samodzielnego wypowiadania się na forum. Dzięki temu zarówno egzamin licencjacki, jak i magisterski zdała samodzielnie, bez udziału tłumacza języka migowego.

W ramach indywidualnych zajęć z Metodyki pracy umysłowej z dr Aleksandrą Borowicz (15 godzin w semestrze) odbywały się ćwiczenia w zakresie umiejętności pisania: przygotowania referatów, autoprezentacji, streszczeń, prac dyplomowych, zbierania materiałów, gromadzenia bibliografii, przygotowywania formy graficznej pracy, sporządzania przypisów, a także organizacji pracy, stylów uczenia się, technik zapamiętywania, efektywnego czytania. Motywacją do uczestnictwa w tych zajęciach była możliwość pogłębienia, a czasem poznania po raz pierwszy, sposobów i zasad uczenia się, zapamiętywania i pisania.

Na Lektorat języka polskiego dla niesłyszących, prowadzony przez dr Renatę Kołodziejczyk w systemie indywidualnym metodą oralną, Paulina uczęszczała przez trzy lata studiów. Były to zajęcia liczące 30 godzin w semestrze i obejmujące treści z zakresu zarówno umiejętności rozumienia (np. rozumienie tekstów literackich i naukowych, rozumienie polilogu, czyli dyskusji w grupie), mówienia (np. wyrazistość wymowy, prawidłowe operowanie prozodią mowy, wzbogacanie słownictwa, doskonalenie poprawności gramatycznej w zakresie fleksji, morfologii, słowotwórstwa i składni, posługiwanie się różnymi stylami wypowiedzi, wykorzystywanie frazeologii (przysłów, metafor, idiomów), jak i pisania

(np. pisanie streszczeń, notatek, robienie parafraz tekstów, pisanie referatów, pisanie tekstów naukowych, w tym prac dyplomowych, tworzenie przypisów, bibliografii). Dodatkowo w programie zajęć ujęte były zagadnienia dotyczące problemów osób niesłyszących, rozwoju komunikowania się w społeczeństwie czy metod wyrównywania poziomu komunikowania się i nauczania ze słyszącymi rówieśnikami⁴.

Szczególnymi wartościami jakie wyniosłam z indywidualnego nauczania w ramach lektoratu i metodyki jest wzbogacenie mojej osobowości i większa akceptacja własnego wizerunku. Nieśmiałość i brak wiary w możliwość rozwoju mojej osobowości ustąpiły dzięki wsparciu psychicznemu, jakie uzyskiwałam ze strony motywujących mnie wykładowców, osób mi życzliwych i pomagających przełamywać barierę. Podejmowana na tych zajęciach praca daje nieocenione korzyści dla osób niesłyszących, bo wyrównuje braki w nauczaniu języka narodowego w szkołach specjalnych, do których wiele osób niesłyszących uczęszcza i ja również je kończyłam⁵.

Niezwykłe cennym doświadczeniem i możliwością rozwoju osobistego był indywidualny Lektorat języka angielskiego, który na KUL od 2002 r. włączony jest do programu studiów w Instytucie Pedagogiki. Zajęcia odbywają się przeważnie raz w tygodniu po półtorej godziny. Ich celem jest przede wszystkim zdobycie umiejętności czytania i pisania w języku angielskim. Nauka mówienia ma służyć lepszemu poznaniu realnego języka w celu nabycia sprawności komunikacyjnych, podczas gdy płynność mówienia i poprawność wymowy nie są oceniane. Na lektoracie realizowany jest materiał dla początkujących. Studenci przygotowani są do egzaminu końcowego przeprowadzonego przez komisję. Oprócz walorów poznawczych, uczestnictwo w lektoracie języka obcego jest dla niesłyszących okazją do kompensacji zmysłem wzroku ograniczeń wynikających z uszkodzeń słuchu. W pracy z osobami niesłyszącymi pomaga współczesna technologia, dzięki której można na lekcjach korzystać z filmów z podpisami czy wysokiej jakości nagrań audio, z których mogą korzystać niektórzy

4 R. Kołodziejczyk, *On the Need for Polish Language Lessons for Hearing-Impaired Students*, w: „Nie głos, ale słowo...” *Developing Language Competence of People with Hearing and Speech Disorders*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2014, s. 105–123.

5 P. Suchorowska, *Sposoby komunikowania się...*, s. 68.

uczniowie słabosłyszący. Lektorat języka angielskiego spełnia również psycho-terapeutyczne funkcje: jest czynnikiem podnoszącym samoocenę studenta, okazją do poznawania nowych treści, szansą odnoszenia sukcesów, pozytywnie wpływa na postawy i zachowania studentów z uszkodzeniem słuchu⁶.

Z zajęć indywidualnych z dr Ewą Domagałą-Zyśk korzystałam przez 3 lata. Uczylałam się metodą oralną. Uczestniczenie w lektoracie języka obcego daje mi dużą satysfakcję i poszerza moją wiedzę. Od strony praktycznej język angielski przydaje mi się do komunikowania z uczestnikami międzynarodowych spotkań sportowych, (olimpiad, mistrzostw). Poza poszerzeniem wiedzy, lektorat języka obcego jest czynnikiem podnoszącym samoocenę studenta, która nie zawsze w oczach osoby niesłyszącej jest właściwa⁷.

W ramach pomocy organizowanej przez CENiS studentka mogła też korzystać z korekty językowej swoich prac dyplomowych: licencjackiej i magisterskiej. Opisane powyżej zajęcia w znacznym stopniu przyczyniły się do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Nie zmieniało to faktu, że zarówno w mowie, jak i w piśmie, a szczególnie w tekstach pisanych, zdarzały się błędy słownikowe czy gramatyczne, typowe dla języka używanego przez osoby niesłyszące.

W trakcie studiów Paulina uczestniczyła w licznych badaniach prowadzonych wśród studentów z uszkodzeniami słuchu przez pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL oraz CENiS. Wiele z nich dotyczyło sfery znajomości języka czy szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych, które w znaczący sposób decydują o możliwościach i perspektywach życiowych, w zakresie kształcenia, przygotowania do wykonywania konkretnych zawodów, a następnie realnych szansach wejścia na rynek pracy i utrzymania się na nim. Niemniej

6 E. Domagała-Zyśk. *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących*, w: „Nie głos, ale słowo...” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2006, s. 423–432; tejsze, *Lektorat języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej*, s. 105–122; tejsze, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013; tejsze, *Surdoglotodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, Lublin 2014.

7 P. Suchorowska, *Sposoby komunikowania się*, s. 75.

istotne są one dla tworzenia wizji życia osobistego, rodzinnego, budowania relacji społecznych w bliższym i dalszym środowisku społecznym, rodzinnym, sąsiedzkim, rówieśniczym. Przytoczone poniżej wyniki badań Pauliny staną się podstawą do sformułowania wniosków w zakresie roli doświadczeń życiowych i zdobytych umiejętności komunikacyjnych w budowaniu tożsamości i tworzeniu perspektyw życiowych: planów zawodowych i rodzinnych.

Umiejętności komunikacyjne osoby z uszkodzeniem słuchu, jej poczucie identyfikacji i satysfakcji z komunikacji w różnych środowiskach na podstawie badań

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wyniki badań Pauliny przeprowadzone w czasie pięcioletniego okresu studiowania na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Studentka wzięła udział w badaniach z wykorzystaniem narzędzi:

A) *Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem (KOZK)* autorstwa Kazimierzy Krakowiak i Magdaleny Panasiuk⁸,

B) *Badanie narracji z wykorzystaniem zestawu 12 historyjek obrazkowych oraz analiza lingwistyczna tekstów pod kątem trudności językowych i strategii radzenia sobie z nimi w opracowaniu R. Kołodziejczyk⁹,*

C) *Karta Opisu i Samooceny Umiejętności Komunikowania się ROZUMIEM – MÓWIĘ – MIGAM – CZYTAM – PISZĘ (KOISUK)* opracowanej przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL pod kierunkiem prof. Krakowiak,

- 8 K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, seria: „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, t. 3, Lublin 1992.
- 9 R. Kołodziejczyk, *Kompetencje językowe studentów niesłyszących a ich szanse edukacyjne*, w: *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, red. Cz. Kossakowski, A. Kraule, S. Przybyliński, Olsztyn 2006, s. 237–244; *też*, *Osoba z uszkodzeniem słuchu w komunikacji interpersonalnej*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej*, s. 35–61; *też*, *Strategie przezwycięzania trudności językowych przez dziecko z uszkodzonym słuchem a metoda fonogestów*, w: *Wybrane problemy logopedyczne*, red. J. Gruba, Gliwice 2011, s. 119–137; *też*, *Rozwój strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi przez dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu. Studium przypadku*, w: „*Nie głos, ale słowo...*” *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, Lublin 2015, s. 105–123. R. Kołodziejczyk, *Trudności gramatyczne dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, w: *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk 2015, s. 156–174.

D) *Skala Satysfakcji z Interakcji Komunikacyjnych Młodzieży z Uszkodzeniami Słuchu (SSIKMUS)*, wersja dla studentów w opracowaniu Agnieszki Dłużniewskiej,

E) *Deaf Identity Development Scale (DIDS) – Skala Identyfikacji Tożsamości Osoby Niesłyszącej* autorstwa N. S. Glickman, J. S. Carey (1993) w adaptacji A. Dłużniewskiej, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz.

A) Ocena umiejętności komunikacyjnych na podstawie KOZK

Paulina uczestniczyła w tym badaniu jako 20-letnia studentka KUL. KOZK wypełniła autorka niniejszego artykułu na podstawie dwuletniej obserwacji studentki w trakcie indywidualnych zajęć z Lektoratu języka polskiego, innych zajęć dydaktycznych oraz wielu spotkań naukowych i integracyjnych Koła Naukowego Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „Surdus Loquens”.

Choć narzędzie jest przeznaczone do oceny podstawowych umiejętności językowych, takich, które osiąga przeciętny zdrowy siedmiolatek, w przypadku osób z uszkodzeniami słuchu jest przydatny także u osób starszych, a nawet dorosłych, gdyż u nich pełne kompetencje w niektórych obszarach nie rozwijają się nawet w dorosłości. Zastosowanie tego narzędzia daje rzetelny ogólny obraz poziomu rozwoju szeroko rozumianych umiejętności językowych.

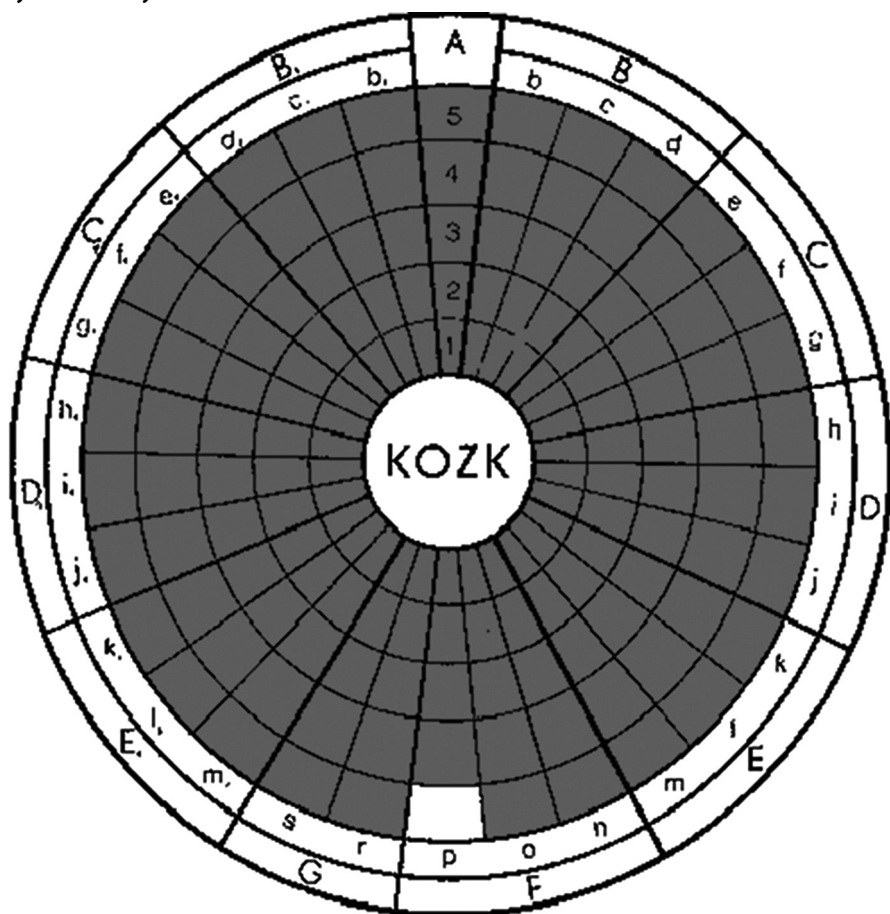
Z obserwacji wynika, że studentka chętnie komunikuje się ze środowiskiem osób słyszących i niesłyszących, mówiących i migających. Trudno u niej wskazać na preferencje w zakresie jednego ze sposobów komunikacji. Jej umiejętności zarówno w zakresie komunikacji fonicznej, jak i gestowo-mimicznej są dość wysokie. Mówi wyraźnie, starannie budując zdania, w których pojawia się jeszcze wiele błędów gramatycznych. Płynnie komunikuje się w PJM.

Tabela 1. Ilościowa analiza wyniku badania KOZK

Kategorie zachowań komunikacyjnych (wg KOZK)	Badanie
Dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi	5 (100 %)
Σ_o Ogólna ocena umiejętności porozumiewania się	149 (100 %)
Σ_{fn} Ocena zachowań fonicznych	60 (100 %)
Σ_{gm} Ocena zachowań gestowo-mimicznych	60 (100 %)
Znajomość języka	14 (93,33 %)
Znajomość pisma	10 (100 %)
W_p Współczynnik preferencji sposobu porozumiewania się	1,0

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1 Wynik badania KOZK



Źródło: opracowanie własne.

Analizując diagram KOZK (rysunek 1) oraz dane ilościowe (tabela 1) widać wyraźnie, że badana zdobyła maksymalną liczbę punktów w obu typach komunikacji, zatem współczynnik preferencji równy jest 1.0, czyli niewskazujący na preferencję jednego ze stylów komunikacji¹⁰.

10 R. Kołodziejczyk, Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą, Lublin 2010, niepublikowana praca doktorska, s. 404.

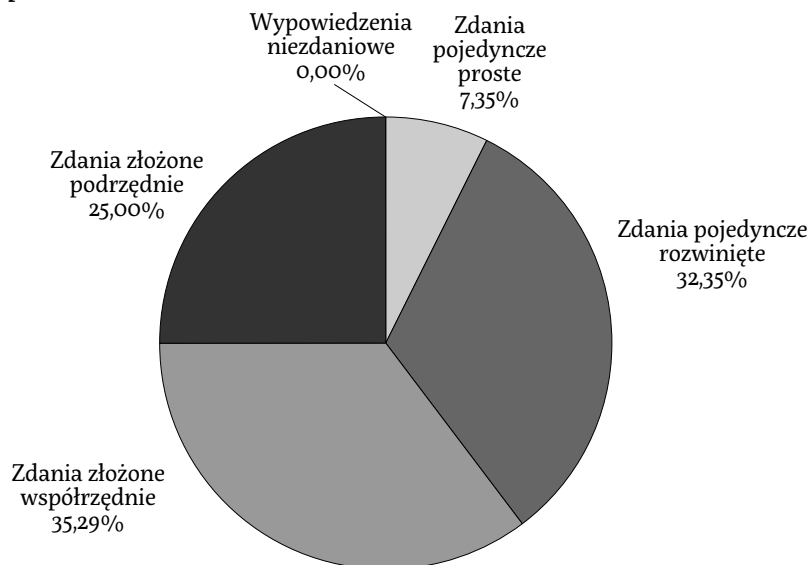
B) Badanie narracji oraz analiza lingwistyczna tekstów pod kątem trudności językowych i strategii radzenia sobie z nimi

Analiza lingwistyczna oraz charakterystyka trudności językowych i strategii radzenia sobie z nimi została przeprowadzona na podstawie tekstów opowiadań przez studentkę podczas oglądania zestawu dwunastu historyjek obrazkowych (wybór historyjek – R. Kołodziejczyk), zarejestrowanych na wideo, a następnie zapisanych w postaci transkrypcji ortograficznej. Poniżej zaprezentowano jedną z takich transkrypcji ortograficznych:

Pewnego dnia matka podała koszyk córce, żeby zaniósła do swojej babci, bo jest chora i nie może wyjść. I matka ostrzegała córcę, uprzedzała, żeby nie rozmawiała z nikim w lesie, z nieznajomymi, obcymi. Pewnego razu w lesie Czerwony Kapturek spotkała z wilkiem. I wilk pytał: "Czerwony Kapturek, dokąd idziesz?". I ona odpowiedziała, że do babci. I wilk cieszył się i pobiegł do tej chatki. Był szybszy od Czerwony Kapturek. Czerwony Kapturek sobie szła powoli. I wilk wszedł do domu i wystraszył jej. Babcia przestraszyła i Czerwony Kapturek dopiero dotarła do domu, do babci i weszła. A wilk był przebrany za babcię, zjadł babcię, miał w brzuchu. I Czerwony Kapturek spotkała z babcią. I wilk zjadł Czerwony Kapturek. Leśniczy, leśnik rozciął brzuch wilka i wyciągnął babcię i Czerwonego Kapturka. I Czerwony Kapturek z babcią się widziała, cieszyła. I babci też było miło.

Umiejętności tworzenia wypowiedzi przez Paulinę ilustruje wykres 1. Studentka w bardzo podobnych proporcjach buduje wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte, współrzędnie złożone, a nawet podrzędnie złożone. Interesujące jest, że nie pojawiły się w jej wypowiedziach wypowiedzenia niezdaniove. Proporcje pomiędzy poszczególnymi strukturami są zbliżone do tych obserwowanych u osób słyszących. W jej wypowiedziach występują wszystkie części mowy odmienne i nieodmienne w bardzo różnych formach gramatycznych. Obserwowane proporcje są podobne do wypowiedzi osób słyszących, pojawiają się jednak formy niewłaściwie dopasowane. Zjawiskiem charakterystycznym jest bogactwo zaimków używanych w bardzo różnych formach zależnych. Teksty Pauliny obfitują w wyrażenia przyimkowe, używając do tego celu następujących przyimków: *w, do, na, pod, przed, przez, o, z, ze, przy, po*. Natomiast do wyrażania relacji parataktycznych i hipotaktycznych służą jej spójniki: *i, a, albo, bo, że, żeby*. Paulina często posługuje się formą bezokolicznika, ale zgodnie z zasadami polskiej gramatyki.

Wykres 1. Rodzaje wypowiedzeń tworzone przez Paulinę – zestawienie procentowe



Źródło: opracowanie własne.

W analizowanych tekstach widoczne są również niepoprawne użycia słów, struktur składniowych czy form gramatycznych. Może to świadczyć o wciąż niewystarczającym doświadczeniu językowym i błędach wynikających z niewiedzy. Należy jednak postawić pytanie o proces powstawania tych błędów. Czy są one wynikiem losowego, nieprzemyślanego doboru form, czy wynikiem intensywnej pracy intelektualnej zmierzającej do świadomego, przemyślanego przezwyciężenia lub ominięcia luk w wiedzy i doświadczeniu. Autorka niniejszego artykułu dzięki wieloletnim obserwacjom umiejętności komunikacyjnych osób z uszkodzeniami słuchu dostrzegła liczne przejawy kreatywności językowej w trakcie komunikowania się, które nazwała strategiami¹¹.

W typologii strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi autorka wyróżniła dziesięć kategorii, a w obrębie każdej z nich od 1 do 10 strategii (tabela 2)¹².

¹¹ Tamże, s. 405.

¹² Pełną charakterystykę typologii radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych można odnaleźć w publikacjach R. Kołodziejczyk, *Osoba z uszkodzeniem słuchu w komunikacji interpersonalnej*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej*, s. 35–62; teźże, *Trudności gramatyczne dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, w: *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, s. 156–174.

Tabela 2. Typologia strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi

Kategoria strategii	Nazwa strategii
Uniki	– milczenie, – odmowa odpowiedzi (słowna lub gestowo-mimiczna), – prośba o podpowiedź (słowna lub gestowo-mimiczna), – urwanie wypowiedzi, – odpowiedź na inny temat, – markowanie mówienia, – mówienie ciche, niewyraźne.
Echolalia (powtórzenie części wyrazu, słów, fraz)	– mechaniczna (wyuczony mechanizm, powtórz!), – edukacyjna (chcę powtórzyć, żeby zapamiętać), – fatyczna (w celu podtrzymania kontaktu), – pełniąca funkcję uniku (nie umiem odpowiedzieć, więc powtarzam pytanie, żeby coś odpowiedzieć, żeby ukryć moją niewiedzę).
Przełączenie kodów	– na język migowy, – na system językowo-migowy, – na daktylografię, – na naturalną gestykulację, mimikę, – na pantomimę, – na mowę z fonogestami, – na wskazywanie osób, rzeczy i zjawisk – na wykorzystanie grafiki.
Zastąpienie formą łatwiejszą (w ramach 1 kodu)	– użycie holofrazy zamiast pełnego wypowiedzenia, – wyliczanie osób, zjawisk i przedmiotów zamiast pełnego wypowiedzenia, – użycie hiperonimów (wyrazów nadrzędnych), – wyrazów bliskoznacznych i pokrewnych, – użycie formy podstawowej wyrazu (np. mianownik, bezokolicznik), – użycie parafrazy, – użycie onomatopei, – użycie innej części mowy, – użycie elipsy – formy niekompletnej, uproszczonej, – użycie słów kluczy.
Redundancja	– dublowanie kodów, – dublowanie form, – zmiana, poszukiwanie właściwej formy, – kontaminacje, – pozostawianie składników zbędnych na podstawie kontekstu, dublowanie, gromadzenie składników bliskoznacznych i pokrewnych, – reduplikacja (powtórzenia).
Zapóżyczenia i kalki z języka migowego	– kalki w zakresie składni, – kalki w zakresie fleksji, – kalki w zakresie leksemów.
Analogia językowa (w ramach tego samego języka)	– użycie formy najczęstszej frekwencyjnie, – wyrównywanie form, – użycie formy najlepiej poznanej przez dziecko, – stworzenie neologizmu, – stworzenie neosemantyzmu, – próba użycia właściwej formy zależnej.
Analogia logiczna.	
Emocjonalne nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu	– wokalizacje o funkcji fatycznej, – pytania potwierdzające zrozumienie intencji.
Wybór konstrukcji na „chybił trafił”.	

Źródło: opracowanie własne.

W zarejestrowanych tekstach studentki można zauważyć wiele opisanych powyżej strategii. Poniżej zostaną zaprezentowane przykłady, które pomogą łatwiej zrozumieć, jakie mechanizmy może wykorzystywać osoba z uszkodzeniem słuchu w celu poprawy jakości komunikacji z rozmówcą, a także czasem w celu ukrycia doświadczanych trudności.

1. Uniki

1D. urwanie wypowiedzi:

P: „Chłopiec i dziewczynka... dziewczynka zbierała kwiatki przez łąkę, a chłopiec ciągnął wózek”.

4. Zastąpienie formą łatwiejszą (w ramach 1 kodu)

4C. użycie hiperonimów (wyrazów nadrzędnych) i wyrazów bliskoznacznych oraz pokrewnych:

P: „Zatrzymali w miejscu, zakopali. Zrobili zamek, duży zamek w piaskownicy. I gotowy zamek i się ucieszyli”.

4D. użycie formy podstawowej wyrazu (np. mianownik, bezokolicznik):

P: „Miś duży, żywy, wziął na ręce misiek pluszowy”.

4H. użycie elipsy – formy niekompletnej, uproszczonej:

P: „Do swoich dzieci i podał do zabawy i dzieci, żywe zwierzęta, żywy misie bawili miśkiem pluszowym”.

5. Redundancja

5B. dublowanie form:

P: „Matka mówi, żeby wziął i może być padać deszcz. I ten syn nie posłuchał i wychodził”.

5C. zmiana, poszukiwanie właściwej formy:

P: „Piłka poleciała na...przez ulicę na drugą stronę”.

5D. kontaminacje:

P: „Pewnego dnia pogoda była zimna, wiał wiatr”.

5F. dublowanie, gromadzenie składników bliskoznacznych i pokrewnych:

P: Miał wysoką temperaturę, miał gorączkę”.

5G. reduplikacja (powtórzenia):

P: „Zatrzymali w miejscu, zakopali. Zrobili zamek, duży zamek w piaskownicy. I gotowy zamek i się ucieszyli”.

6. Zapożyczenia i kalki z języka migowego

6A. kalki w zakresie składni:

6B. kalki w zakresie fleksji:

6C. kalki w zakresie leksemów:

7. Analogia językowa

7A. użycie formy najczęstszej frekwencyjnie:

P: „W czasie wakacji rodzeństwo – na obrazku jest chłopiec i dziewczyna – chodzą na plaży i rozmawiają sobie, co by tu robić”.

7B. wyrównywanie form:

P: „I na wózku... w wózku był miś pluszowy. I z wózka miś pluszowy spadła”.

7C. użycie formy najlepiej poznanej przez dziecko:

P: „I na wózku... w wózku był miś pluszowy. I z wózka miś pluszowy spadła”.

7D. stworzenie neologizmu:

P: „Pewien chłopak pobiegł przez ulicę, nie przejścia, tylko bezpośrednio, niebezpiecznie”.

7E. stworzenie neosemantyzmu:

P: „I matka zaprowadziła... przepraszam... matka zadzwoniła do lekarza, żeby szczepionkę dostał”.

7F. próba użycia właściwej formy:

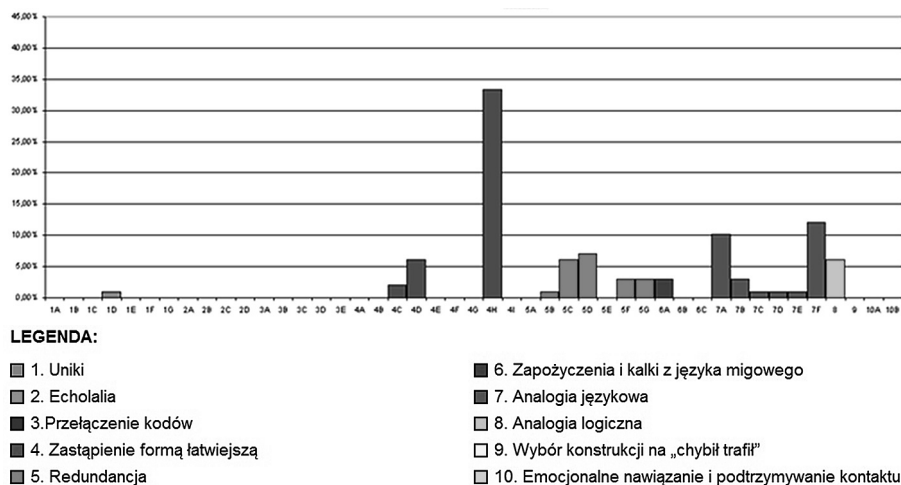
P: „I ten syn nie posłuchał i wychodził”.

8. Analogia logiczna:

P: „I na stole widzę trzy jabłka, mąki, mleka, jajka. Zrobiła ciasto i upiekła ciasto. Teraz, jak już upieczone ciasto, poczęstowała swoje córce”.

Paulina zdecydowanie preferuje strategie logiczno-językowe. Często stosuje elipsę składników zdania, poszukuje właściwej formy i tworzy kontaminacje. Na szczególną uwagę zasługuje częste wykorzystanie strategii z kategorii: redundancja. Redundancja form i leksemów dowodzi, że dziewczyna stara się dokładnie formułować myśli, aby jej intencja była czytelna. Analogie językowe u studentki polegają najczęściej na wykorzystywaniu form

Wykres 2. Strategie wykorzystywane przez Paulinę – zestawienie procentowe



Źródło: opracowanie własne.

częstych frekwencyjnie, ale także próby użycia form zależnych. Liczne kontaminacje obrazują, jak nakładają się pewne struktury, tworząc nowe, niewłaściwe konstrukcje, np. „może być padać deszcz, to kontaminacja zwrotów: może być deszcz oraz może padać deszcz”. Świadomość językowa ujawnia się również w wielu poprawkach, zmianach i poszukiwaniach właściwej formy, np.: „na wózku, w wózku lub poleciała na... przez ulicę” itp. W tym procesie zdarza jej się stworzyć nawet formę nieistniejącą, np.: „nie przejścią” (dla pieszych). Spotyka się także dublowanie wyrazów bliskoznacznych, np.: „Miał wysoką temperaturę, miał gorączkę”. Te wszystkie strategie służą precyzowaniu, uściśleniu tworzonej informacji¹³.

Powyższa analiza ogólnych umiejętności komunikacyjnych ocenianych na podstawie KOZK oraz szczegółowa charakterystyka tych umiejętności, trudności i sposobów ich przewyższania, prezentowanych przez badaną studentkę, świadczą o wysokim poziomie tych umiejętności, umożliwiającym w miarę swobodne funkcjonowanie zarówno w środowisku osób niesłyszących, jak i słyszących. Obiektywne oceny wynikające z badań nie zawsze pokrywają się z subiektywnym poczuciem gotowości do porozumiewania się w różnych

13 R. Kołodziejczyk, Strategie radzenia sobie z trudnościami..., s. 405–407.

społecznościach z wykorzystaniem ich subkodów i poczuciem satysfakcji z tej komunikacji. Dlatego w celu weryfikacji, zastosowano kolejne narzędzia badające samoocenę respondenta w zakresie komunikacji z otoczeniem.

c) Karta Opisu i Samooceny Umiejętności Komunikowania się ROZUMIEM – MÓWIĘ – MIGAM – CZYTAM – PISZĘ (KOISUR)

W badaniu tym studentka wzięła udział w wieku 24 lat, na ostatnim roku studiów magisterskich, w okresie przygotowywania się do podjęcia pracy zawodowej. Można zakładać, że w tym czasie była gotowa do dojrzałej autorefleksji i oceny swoich możliwości komunikowania się w różnych środowiskach. Kwestionariusz ankiety składa się z 48 pytań zamkniętych jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Pierwsze 17 pytań ma charakter metryczki, charakteryzującej badaną osobę¹⁴, kolejne 31 służy poznaniu opinii respondenta na temat swoich aktualnych możliwości w zakresie słyszenia, rozumienia mowy oraz mówienia, rozumienia języka migowego i innych wspomagających lub alternatywnych subkodów oraz posługiwania się nimi w komunikacji, a także w zakresie czytania i pisanie. Analiza odpowiedzi na zawarte w Karcie pytania pozwoliła zgromadzić szczegółowe i rzetelne informacje na ten temat.

Badana osoba bez protez słuchowych słyszy bardzo głośne dźwięki otoczenia i głosy ludzkie, nie rozumie jednak słów. Z aparatami słuchowymi słyszy mowę, ale nie słyszy szeptu. Dobrze rozumie wypowiedzi wielu osób słyszających, ale nie rozumie niektórych trudnych słów lub osób mówiących niewyraźnie lub w hałasie. Chciałaby doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne, mieć lepsze aparaty słuchowe, lepiej słyszeć i rozumieć mowę, lepiej mówić, nawet jeśli do osiągnięcia tego celu miałyby wykonywać wiele ćwiczeń rehabilitacyjnych.

Według respondentki, ludzie słyszający dobrze rozumieją jej mowę, ale spostrzegają, że mówi inaczej niż oni, mniej wyraźnie, z błędami gramatycznymi (czasem rozmówcy myślą, że jest cudzoziemcem, który niedoskonale posługuje się językiem polskim). Jednak to nie zniechęca jej do podejmowania codziennych rozmów z osobami słyszącymi na tematy podstawowe, dotyczące ważnych spraw, w zależności od potrzeby i sytuacji. Osoba badana podkreśla, że

14 Informacje z tej części Karty zostały wykorzystane m.in. do przygotowania charakterystyki badanej osoby w pierwszej części artykułu.

lubi rozmawiać z osobami mówiącymi i ma satysfakcję, porozumiewając się w języku dźwiękowym. Chce dużo rozmawiać i w ten sposób uczyć się mówić coraz lepiej. Posiada też umiejętność czytania i pisania. Czyta materiały dydaktyczne, wielostronicowe książki. Trudność czasem sprawiają jej nowe, rzadko używane zwroty. Oceniając umiejętność pisania, stwierdza, że popełnia niezbyt dużo błędów językowych, np. gramatycznych, stylistycznych, ale stara się je poprawiać. Nie popełnia natomiast błędów ortograficznych, dzięki dobrej pamięci wzrokowej.

Chce nadal doskonalić swoją umiejętność pisania, wykonując np. ćwiczenia gramatyczne, czytając dużo książek. Za osiągnięcie uważa napisanie pracy licencjackiej oraz znajomość nie tylko języka polskiego, ale także angielskiego w mowie i piśmie.

Jednocześnie studentka uważa, że dokładnie rozumie całe komunikaty w języku migowym używanym w Polsce, również miga doskonale. Bardzo często rozmawia z osobami migającymi, bo wśród nich ma najwięcej przyjaciół, kolegów, znajomych. Lubi prowadzić z nimi długie rozmowy na różne tematy. Ma z tego ogromną satysfakcję, bo większość z nich porozumiewa się tylko w języku migowym. Zna także alfabet palcowy, ale używa go tylko w wyjątkowych sytuacjach, żeby ustalić pisownię lub brzmienie nieznanego wyrazu lub sprawdzić, czy dobrze zrozumiała wyraz wypowiedziany przez rozmówcę. Języka migowego nie używa w czasie mówienia. Używa natomiast systemu językowo-,migowego (języka miganego) rozmawiając ze słyszącymi, którzy go znają, np. nauczycielami w szkołach specjalnych. Uczyła się też fonogestów, ale ich nie używa, gdyż w środowisku, w którym najczęściej przebywa, nikt nie zna tej metody. Warto podkreślić, że oprócz PJM, respondentka zna również języki migowe międzynarodowe.

Paulina potrafi dostosować sposób komunikowania się do możliwości swoich rozmówców. W rodzinie porozumiewa się w języku dźwiękowym, zazwyczaj bez trudności. Z przyjaciółmi niesłyszącymi rozmawia w języku migowym, ponieważ oni nie znają innego sposobu komunikacji. W szkole rozmawiała w języku migowym, ale na uczelni, zarówno z wykładowcami, jak i rówieśnikami porozumiewa się w języku dźwiękowym z nieznacznymi trudnościami, czasem wykorzystując do porozumiewania się pismo. W sytuacjach trudniejszych, szczególnie podczas wykładów na uczelni, towarzyszy jej tłumacz języka migowego.

Bez większych trudności respondentka korzysta też z mediów. Filmy i inne programy ogląda, starając się odczytywać mowę z ust aktorów i domyslać się treści dialogów z kontekstu, albo wykorzystując funkcję napisów, teletekstu po polsku. Przy oglądaniu wiadomości korzysta z telegazety. Używa telefonu z opcją wideo i rozmawia w języku migowym. Korzysta też z wiadomości SMS i MMS. Rozmowy telefoniczne podejmuje z najbliższymi osobami słyszącymi oraz z innymi osobami pod warunkiem, że mówią one wyraźnie. Komputera używa do pisania pism użytkowych, do nauki, do studiowania, ale także w celu korzystania z Internetu. W Internecie szuka ciekawych informacji i aktualności. Korzysta z poczty elektronicznej, pisze maile. Kontaktuje się przez Internet ze znajomymi, dyskutuje na forum z innymi niesłyszącymi.

D) Skala Satysfakcji z Interakcji Komunikacyjnych Młodzieży z Uszkodzeniami Słuchu (SSZIKMZUS – wersja dla studentów)

Bardzo cennym uzupełnieniem poprzedniego badania jest Skala Satysfakcji z Interakcji Komunikacyjnych Młodzieży z Uszkodzeniami Słuchu opracowana przez Agnieszkę Dłużniewską. Narzędzie to składa się z metryczki oraz badania właściwego. Zadaniem respondenta w czasie badania jest ustosunkowanie się do 38 stwierdzeń, zaznaczając przy nim jedną z pięciu odpowiedzi: zdecydowanie nie zgadzam się, nie zgadzam się, nie mam zdania, zgadzam się, zdecydowanie zgadzam się.

Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że osoba badana cieszy się wysokim poziomem satysfakcji zarówno z komunikacji z osobami słyszącymi, jak i niesłyszącymi.

W środowisku akademickim z łatwością poznaje nowych słyszących kolegów, chętnie pracuje z nimi w grupie, gdyż ma poczucie, że jest lubiana oraz że słyszący studenci rozumieją jej problemy z komunikowaniem się w języku dźwiękowym i mimo to chętnie z nią rozmawiają. Czekają cierpliwie, aż przekaze im to, co ma do powiedzenia. Może liczyć na pomoc najbliższych słyszących przyjaciół, kiedy nie rozumie, co mówią inne słyszące osoby. Koledzy też chętnie przychodzą z pomocą w sytuacjach trudnych. Niestety, czasem czuje się wśród nich osamotniona, bo nie zawsze rozumie, o czym rozmawiają. Respondentka również pozytywnie ocenia swój kontakt z wykładowcami. Ma poczucie, że rozumieją jej problemy w komunikowaniu się i czekają cierpliwie, aż sformułuje

swoją wypowiedź. Mimo pewnych trudności, badana osoba nie unika kontaktów ze słyszącymi, a rozmowy z nimi sprawiają jej przyjemność.

Równie satysfakcjonujące są kontakty ze studentami niesłyszącymi. Na KUL działa Koło Naukowe Studentów Niesłyszących „Surdus Loquens”, co tworzy wiele okazji do wspólnych spotkań i działań. Komunikacja z niesłyszącymi rówieśnikami daje studentce większe poczucie bezpieczeństwa i komfortu we wzajemnym rozumieniu się, dlatego wypełniając skalę, studentka najczęściej zaznaczała „zdecydowanie się zgadzam” przy stwierdzeniach typu: poznanie nowych niesłyszących lub słabosłyszących kolegów/przyjaciół jest dla mnie łatwe, mam wielu niesłyszących kolegów i przyjaciół, czuję się przez nich lubiana, chętnie z nimi pracuję i komunikuję się, oni zawsze cierpliwie czekają, aż przekażę im to, co mam do powiedzenia, w razie potrzeby chętnie pomagają zrozumieć inne migające osoby, choć bardzo rzadko zdarza się, żebym nie rozumiała komunikatów migowych; niesłyszący koledzy chętnie ze mną rozmawiają, a rozmowa z nimi sprawia mi wielką przyjemność.

Osoby z uszkodzeniami słuchu często czują się rozdarte między światem ludzi słyszących a społecznością niesłyszących. Opisane powyżej doświadczenia życiowe oraz wyniki dotychczasowych badań sugerują, że badana osoba powinna identyfikować się na podobnym poziomie zarówno ze środowiskiem słyszących, jak i niesłyszących. Te przesłanki potwierdza ostatnie badanie – DIDS.

E) Deaf Identity Development Scale (DIDS) – Skala Identyfikacji Tożsamości Osoby Niesłyszącej.

Skala Identyfikacji Tożsamości Osoby Niesłyszącej (DIDS) autorstwa Neila S. Glickmana, Johna S. Carey (1993) w adaptacji Agnieszki Dłużniewskiej, Renaty Kołodziejczyk i Aleksandry Borowicz to narzędzie przeznaczone do badania tożsamości osób z uszkodzeniami słuchu w wieku 18–39 oraz 40–64 lat. Składa się z 60 stwierdzeń pogrupowanych w obrębie czterech podskal: identyfikacja z osobami słyszącymi, identyfikacja z osobami niesłyszącymi, brak identyfikacji z którąkolwiek z grup, identyfikacja biculturalowa.

W tym badaniu Paulina wykazała preferencje do identyfikacji biculturalowej. W tej kategorii uzyskała zdecydowanie najwięcej punktów – 63, podczas gdy w pozostałych zdecydowanie mniej: identyfikacja ze słyszącymi – 31 punktów, identyfikacja z niesłyszącymi – 27 punktów oraz w kategorii brak identyfikacji tylko 21 punktów.

Potwierdzeniem identyfikacji, na porównywalnie wysokim poziomie, zarówno ze słyszącymi, jak też niesłyszącymi, są stwierdzenia, które w tym badaniu respondentka wyróżniła oceną 5 – zdecydowanie zgadzam się, np: lubię i akceptuję zarówno kulturę osób niesłyszących, jak i słyszących; popieram kulturę niesłyszących, ale akceptuję kulturę osób słyszących i nie obrażam ich; język migowy i język polski różnią się, ale są tak samo wartościowe; czuję się dobrze zarówno wśród niesłyszących, jak i słyszących; nie jest dla mnie ważne, czy moje dziecko będzie niesłyszące, czy słyszące.

Jednocześnie zdecydowanie negatywnie oceniane były stwierdzenia typu: osoby słyszące nie pomagają niesłyszącym; czuję, że nie pasuję ani do ludzi słyszących, ani do niesłyszących; nauka mówienia i czytania z ust jest stratą czasu; chciałabym mieć operację, która pozwoli mi odzyskać słuch.

O takim profilu identyfikacji w dużej mierze zadecydowały fakty z życia opisywanej w niniejszym rozdziale osoby:

- narodziny i wychowanie w rodzinie słyszącej, która kochała i akceptowała własne dziecko, zaszczepiła miłość do mowy, ale też szacunek do języka migowego;
- dobre doświadczenia z terapii logopedycznej;
- kształcenie na poziomie podstawowym i średnim wśród osób z uszkodzeniami słuchu, które zarówno migały, jak i mówiły;
- podjęcie studiów wśród słyszących, którzy okazali się partnerami w komunikacji i działaniu, co utrwaliło pozytywne nastawienie do tego środowiska;
- współpraca w trakcie studiów z innymi niesłyszącymi studentami, którzy z jednej strony dawali poczucie wspólnoty osób z uszkodzeniami słuchu, z drugiej zaś potwierdzali swoimi doświadczeniami, że świetnie czują się również w społeczności słyszących.

Z szerszych badań nad identyfikacją osób z uszkodzeniami słuchu wynika, że osobom z uszkodzonym słuchem bardzo trudno identyfikować się z osobami słyszącymi, gdyż często czują się niezrozumiane, nieakceptowane, a w dodatku „naprawiane z głuchoty. Głuchota zaś w silniejszym stopniu niż inne niepełnosprawności niesie ze sobą silne poczucie tożsamości ze środowiskiem niesłyszących poprzez wspólny język i kulturę. Jednak młodzież, która podjęła z powodzeniem studia wyższe, zazwyczaj prezentuje identyfikację bikulturową¹⁵.

15 K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Lublin 2003; A. Kwiatkowska, *Tożsamość młodzieży niesłyszącej w świetle badań ankietowych*, w: „Nie głos, ale słowo...” *Przekraczanie barier*, s. 197–209.

Wnioski końcowe

Najistotniejszym czynnikiem modyfikującym plany życiowe osoby z uszkodzeniem słuchu jest poziom umiejętności komunikacyjnych we wszystkich językach i subkodach, którymi posługują się członkowie społeczności, wśród których przyszło żyć osobie niesłyszącej. Umiejętności komunikacyjne decydują bowiem o:

- poczuciu własnej wartości;
- poczuciu tożsamości;
- przynależności do rodziny;
- przynależności do grup rówieśniczych;
- relacjach społecznych i poczuciu satysfakcji z tych relacji;
- dostępie do nauki i sukcesach w edukacji;
- dostępie do kultury;
- planach na przyszłość i podejmowaniu wyzwań życiowych;
- wyborze zawodu, możliwościach rozwoju zawodowego i sukcesach zawodowych;
- samodzielności w życiu.

Paulina, kończąc studia, miała silne poczucie przynależności do obu kręgów językowych i kulturowych. Pozytywne doświadczenia z domu rodzinnego i studiów wyższych pozwoliły zbudować zaufanie do świata słyszących. Doświadczenia edukacyjne oraz liczne przyjaźnie z niesłyszącymi zagwarantowały poczucie wspólnoty z nimi i harmonię z samym sobą.

Paulina w trakcie studiów zafascynowała się zjawiskiem komunikacji. Zagadnienie to na tyle zainteresowało ją badawczo, że przygotowane przez nią prace dyplomowe również dotyczyły tej sfery rozwoju. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Kołodziejczyk nosiła tytuł: „Sposoby komunikowania się osób z uszkodzonym słuchem w Polsce”, natomiast praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak była międzynarodowym rozszerzeniem tych zainteresowań i zatytułowana była „Sposoby komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu w wybranych krajach (studium porównawcze)”. Zadaniem badaczki było poznanie i opis sposobów komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu w wybranych krajach świata, a mianowicie: Polsce, Ukrainie, Belgii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Japonii, USA i Urugwaju. Na uznanie zasługuje już sam problem badawczy i podjęty zasięg badań. W badaniach wzięło udział łącznie 109 respondentów z 8 krajów. Autorka

w poszczególnych podrozdziałach części empirycznej dokonała analizy wyników badań każdego kraju z osobna, a następnie wykonała analizę porównawczą, wskazując na podobieństwa i różnice w zakresie sposobów komunikowania się, opieki medycznej, logopedycznej, systemu szkolnictwa, poziomu i jakości korzystania z mediów w poszczególnych krajach. Wnioski, jakie udało się sformułować, są bardzo cenne i mają unikatowy, naukowy charakter.

Po studiach Paulina podjęła pracę w rodzinnej firmie wśród słyszących, ale jednocześnie realizuje swoje pasje sportowe razem z niesłyszącymi w takich dyscyplinach sportowych jak: siatkówka, koszykówka, piłka nożna kobiet. Często bierze udział w licznych turniejach, zawodach i zgrupowaniach, Mistrzostwach Europy i Świata niesłyszących, podczas których wspólnie z drużyną osiąga liczne sukcesy. Nadal podkreśla, że identyfikuje się ze światem niesłyszących i słyszących, a uzdolnienia sportowe są dla niej kompensacją dysfunkcji słuchowej.

Przytoczona biografia językowa i edukacyjna pokazuje jak ważne w wychowaniu dziecka z uszkodzeniem słuchu jest stworzenie optymalnej przestrzeni do gruntownego poznania i pokochania zarówno środowiska osób słyszących, jak i niesłyszących, zarówno języka fonicznego – ojczystego, dającego przepustkę do swobodnego życia w otwartej społeczności narodowej, jak i migowego, umożliwiającego osobie niesłyszącej swobodne odnalezienie się wśród osób z podobnymi problemami. W przypadku osoby z uszkodzeniem słuchu dopiero bardzo dobra znajomość obu tych języków świadczy o wysokim poziomie ogólnych umiejętności komunikacyjnych. Wartościami życiowymi stają się szacunek i akceptacja obu środowisk, pozbawione nieufności i podejrzliwości, a czasem nawet wrogości, pozwalające na budowanie bezpiecznej przestrzeni do życia, a przede wszystkim poszerzające możliwości rozwoju i realizacji planów życiowych w szeroko rozumianej otwartej społeczności. Należy podkreślić, że kształtowanie takich postaw i umiejętności u wychowanków z uszkodzeniem słuchu jest zadaniem rodziców, nauczycieli i specjalistów, którzy powinni się jednoczyć i wspierać w podążaniu do wspólnie wyznaczonego celu wychowawczego.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest opisanie, na podstawie studium przypadku osoby z uszkodzeniem słuchu, czynników, które w historii jej życia decydują o rozwijaniu się szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych oraz jaką rolę odgrywają one w kształtowaniu perspektyw życiowych w obszarze edukacji, życia zawodowego i rodzinnego. Aby zrealizować założone cele, w pierwszej części artykułu zaprezentowano opis rozwoju, wychowania i edukacji badanej osoby od urodzenia

aż do okresu ukończenia studiów wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu rozwoju mowy i komunikacji. Następnie dokonano charakterystyki wyników badań, przeprowadzonych w czasie studiów wyższych z wykorzystaniem pięciu narzędzi badawczych, służących do oceny i samooceny umiejętności komunikacyjnych, poczucia satysfakcji z komunikacji oraz poczucia identyfikacji ze środowiskiem słyszących lub niesłyszących. Analiza tych danych pozwoliła sformułować wnioski dotyczące roli doświadczeń życiowych i umiejętności komunikacyjnych wbudowaniu własnej tożsamości oraz kreowaniu własnych perspektyw życiowych.

Słowa kluczowe: osoba z uszkodzeniem słuchu, umiejętności komunikacyjne, satysfakcja z komunikacji, poczucie identyfikacji, perspektywy życiowe.

Bibliografia

- Kołodziejczyk R., *Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą*, Lublin 2010, niepublikowana praca doktorska.
- Suchorowska P., *Sposoby komunikowania się osób z uszkodzonym słuchem w Polsce*, niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr R. Kołodziejczyk. Lublin 2012.
- Suchorowska P., *Sposoby komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu w wybranych krajach (studium porównawcze)*, Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krakowiak, Lublin 2014.
- Domagała-Zyśk E., *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących*, w: „Nie głos, ale słowo...” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin 2006, s. 423–432.
- Domagała-Zyśk E., *Lektorat języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin 2011, s. 105–122.
- Domagała Zyśk E., *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013.
- Domagała-Zyśk E., *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, Lublin 2014.
- Kołodziejczyk R., *Kompetencje językowe studentów niesłyszących a ich szanse edukacyjne*, w: *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, red. Cz. Kossakowski, A. Kraule, S. Przybyliński, Olsztyn 2006, s. 237 – 244.

- Kołodziejczyk R., *Osoba z uszkodzeniem słuchu w komunikacji interpersonalnej*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin 2011, s. 35–61.
- Kołodziejczyk R., *Strategie przezwyciężania trudności językowych przez dziecko z uszkodzonym słuchem a metoda fonogestów*, w: *Wybrane problemy logopedyczne*, red. J. Gruba, Gliwice 2011, s. 119–137.
- Kołodziejczyk R., *Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących w służbie studentom z uszkodzonym słuchem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, w: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin 2011, s. 71–91.
- Kołodziejczyk R., *On the need for Polish language lessons for hearing-impaired students*, w: *„Nie głos, ale słowo...” Developing language competence of people with hearing and speech disorders*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2014, s. 105–123.
- Kołodziejczyk R., *Rozwój strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi przez dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu. Studium przypadku*, w: *„Nie głos, ale słowo...” Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, Lublin 2015, s. 105–123.
- Kołodziejczyk R., *Trudności gramatyczne dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, w: *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk 2015, s. 156–174.
- Krakowiak K., Panasiuk M., *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, seria: *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 3, Lublin 1992.
- Krakowiak K., *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Lublin 2003.
- Krakowiak K., *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin 2003.
- Krakowiak K., *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*, w: *„Nie głos, ale słowo...” Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji*, red. R. Kołodziejczyk i in., Lublin 2020, s. 15–34.
- Kwiatkowska A., *Tożsamość młodzieży niesłyszącej w świetle badań ankietowych*, w: *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2006, s. 197–209.