

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/313193314>

Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla osób niesłyszących i słabosłyszących

Book · February 2017

CITATIONS

0

READS

715

1 author:



[Ewa Domagała-Zyśk](#)

John Paul II Catholic University of Lublin

100 PUBLICATIONS 96 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Intellectual disability - adolescence, adulthood and aging [View project](#)



Jean Vanier - his thought and its reception [View project](#)

SURDOGLOTTODYDAKTYKA

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

SURDOGLOTTODYDAKTYKA

Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących

RECENZENCI

Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

KOREKTA, ADIUSTACJA Anna Zaborowska [studioformat.pl]

PROJEKT OKŁADKI Rafał Rola [studioformat.pl]

SKŁAD, ŁAMANIE Tomasz Smółka [studioformat.pl]

© Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2014

ISBN 978-83-7702-994-7

Egzemplarz bezpłatny (publikacja bezpłatna)



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt „Najlepsze praktyki” w strategicznej transformacji KUL współfinansowany
ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Zawartość

Wstęp 9

CZĘŚĆ PIERWSZA

UCZEŃ NIESŁYSZĄCY I SŁABOSŁYSZĄCY 13

- 1 Różnorodność typów wady słuchu 15
- 2 Środki techniczne wspomagające słyszenie 23
- 3 Jak porozumiewać się z uczniem z wadą słuchu? 27
- 4 Funkcjonowanie psychospołeczne osób z wadą słuchu 33
- 5 Specyfika rozwoju i funkcjonowania językowego osób z wadą słuchu 39

CZĘŚĆ DRUGA

PODSTAWY SURDOGLOTTODYDAKTYKI 53

- 6 Podstawowe założenia i cele surdologlottodydaktyki 55
- 7 Zasady pracy nauczyciela surdologlottodydaktyka 63
- 8 Surdologlottodydaktyka – przegląd dotychczasowych badań 75

CZĘŚĆ TRZECIA

FORMY I STRATEGIE W SURDOGLOTTODYDAKTYCE 91

- 9 Przepisy i formy organizacji lekcji i lektoratów 93
- 10 Dostępność (*accessibility*) lektoratu i lekcji języka obcego 101
- 11 Tradycyjne i multimedialne środki dydaktyczne 111
- 12 Model nauczania i uczenia się z doświadczenia 119
- 13 Kształtowanie gotowości do komunikowania się 125
- 14 Nauczanie słownictwa 129
- 15 Nauczanie gramatyki 135
- 16 Strategie pracy z tekstem 143
- 17 Strategie nauczania i uczenia się pisania 153
- 18 Strategie odczytywania z ust mowy obcojęzycznej i mówienia 161
- 19 Przykłady dobrych praktyk 171

Zakończenie 193

Bibliografia 195

Aneks 209

Spis źródeł ilustracji 217

Spis wykresów 219

*Książkę dedykuję
niesłyszącym i słabosłyszących studentkom i studentom
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II,
z którymi pracowałam w latach 1999–2014:*

Łukaszowi K.	Agnieszce L.	Kindze W.
Grażynie Z.	Edycie J.	Kamilowi Ł.
Tomaszowi W.	Marcinowi K.	Paulinie St.
Anecie J.	Agacie W.	Wioli S.
Mateuszowi D.	Rafałowi S.	Paulinie S.
Ewie D.	Małgorzacie W.	Karolinie C.
Bernardowi W.	Agnieszce C.	Pawłowi K.
Zofii M.	Monice Sz.	Magdalenie T.
Joannie Ł.	Karolinie Z.	Joannie O.
Joannie J.	Magdalenie R.	Paulinie L.
Jakubowi G.	Marcinowi M.	Izie U.
Marzenie R.	Iwonie K.	Paulinie M.
Dorocie Ł.	Magdalenie D.	Michałowi M.
Stanisławowi Ch.	Monice Ł.	Alicji M.

*– to także dzięki waszemu zaangażowaniu tworzy się
surdoglottodydaktyka!*

Wstęp

Uczenie się i nauczanie języka obcego to fascynujący proces, w którym z jednej strony odkrywamy własne możliwości i ograniczenia, zaś z drugiej – nieustannie wchodzimy w relacje, wymianę myśli, komunikację z innymi. Niemożliwe jest biegłe opanowanie języka bez żywego i bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, otwartości na jego talenty, potrzeby, ale i zranienia.

Nauczyciel języka obcego spotyka się w swojej pracy z różnymi grupami uczniów, a to zróżnicowanie dotyczy: wieku, poziomu zaawansowania znajomości języka obcego, motywacji i stylu uczenia się oraz zdolności językowych. Bywa, że uczniowie mają też inne cechy – jedną z nich mogą być specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z wady czy niepełnosprawności. Sytuacja taka zazwyczaj zmienia zakres doświadczeń i możliwości percepcyjnych, wymaga wypracowania specyficznych form oraz metod współpracy. Populacja osób niesłyszących i słabosłyszących nie jest duża: w Polsce wrodzoną wadę słuchu stwierdza się każdego roku u około 300 noworodków, a około 100 osób traci słuch w wyniku różnych wypadków. Szacuje się, że problem poważnego niedosłuchu w naszym kraju dotyczy około 900 tys. osób, natomiast 50 tys. osób to osoby niesłyszące. Wśród dzieci i młodzieży problem wady słuchu dotyczy w Polsce około 12 tys. uczniów i około 1200 studentów (GUS 2011), ale kłopoty ze słuchem (jednak niewymagające noszenia aparatów czy innych interwencji medycznych) może mieć nawet około 25% uczniów (Pilecka 2005, 365). Jednocześnie szacuje się, że grupa osób z wadą słuchu lżejszego stopnia może liczyć nawet 6 mln osób, jednak w większości są to osoby tracące słuch w podeszłym wieku. W związku z modelem „uczenia się przez całe życie” (*life-long learning*), także i one mogą stać się uczestnikami różnych form edukacji, np. grup lektoratowych w ramach projektów zakładających aktywizację zawodową osób po 50. roku życia.

Przy współczesnej tendencji nauczania dzieci i młodzieży z wadą słuchu w szkołach ogólnodostępnych oznacza to, że większość nauczycieli języka obcego i lektorów spotka wśród swoich uczniów osobę niesłyszącą lub słabosłyszącą, a zatem kandydaci chcący kompetentnie

i całościowo przygotować się do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego muszą zapoznać się z podstawami surdoglottodydaktyki – dydaktyki nauczania języka obcego uczniów z wadami słuchu.

Praca składa się z trzech części. W pierwszej omówiono podstawowe cechy funkcjonowania uczniów niesłyszących i słabosłyszących w różnym wieku, zwracając szczególną uwagę na różnorodność cech charakterystycznych dla tej grupy oraz złożoność metod komunikowania się. Szczegółowo opisano także specyfikę rozwoju i funkcjonowania językowego osób z wadą słuchu. W drugiej części przedstawiono podstawowe aspekty surdoglottodydaktyki, jej założenia, cele i modele oraz związek ze współczesnymi tendencjami inkluzyjnego postrzegania miejsca osób niesłyszących i słabosłyszących w społeczeństwie. Rozdział zamyka przegląd badań dotyczących nauczania języków obcych osób z wadą słuchu. Trzecia część monografii ma charakter metodyczny i omawia organizacyjne oraz prawne aspekty lekcji i zajęć językowych dla uczniów z wadą słuchu, formy udostępniania treści zajęć, zasady prowadzenia lekcji i lektoratów, wykorzystanie i zasady modyfikacji materiałów dydaktycznych oraz charakterystykę strategii nauczania i uczenia się poszczególnych sprawności językowych. W tej części zawarto także przykłady dobrych praktyk – podejść metodycznych, ćwiczeń i technik, które zostały wypracowane przez nauczycieli uczniów niesłyszących i słabosłyszących w różnych krajach, a które mogą być efektywnie wykorzystywane w czasie lekcji i zajęć językowych.

Powstawaniu tej książki towarzyszyła życzliwość wielu osób. Dziękuję zatem przede wszystkim władzom Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (KUL) za stworzenie możliwości organizacyjnych do prowadzenia lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, a tym samym rozwijania prac nad surdoglottodydaktyką na naszej Uczelni: Jego Magnificencji Rektorowi KUL, ks. prof. dr. hab. Antoniemu Dębińskiemu, Rzecznikowi Studentów Niepełnosprawnych, prof. KUL dr. hab. Bogusławowi Markowi, Dyrektorowi Instytutu Pedagogiki, prof. dr. hab. Marianowi Nowakowi, Kierownikowi Katedry Pedagogiki Specjalnej, prof. dr. hab. Kazimierze Krakowiak oraz Kierownikowi Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych KUL, mgr Helenie Błazińskiej.

Wyjątkowo serdecznie dziękuję za wsparcie niesłyszącym i słabosłyszącym studentkom i studentom KUL, z którymi od 1999 roku uczymy się i nauczamy – nie tylko języka angielskiego, ale także siebie wzajemnie: naszych pomysłów na ciekawe i dobre życie, podejmowania

nowych wyzwań, nawet jeśli wydają się bardzo trudne, otwartego nazywania i pokonywania problemów, a przede wszystkim życzliwości, wsparcia i przyjaźni. Dziękuję także lektorom języka angielskiego, którzy pomagali mi w tych latach w pracy ze studentami KUL: Magdzie, Emilii, Ani, Monice, Piotrowi i Basi, a także lektorom z innych miast i krajów, zwłaszcza tym, którzy na potrzeby tej książki nadesłali swoje propozycje ćwiczeń, tym samym potwierdzając swoje zaangażowanie w tworzenie surdoglottodydaktyki.

Za cenne uwagi dziękuję recenzentom – Pani Profesor Weronice Wilczyńskiej (UAM) i Panu Profesorowi Tadeuszowi Gałkowskiemu (SWPS), którzy z ogromną życzliwością powitali surdoglottodydaktykę – to nowe dziecko surdopedagogiki i glottodydaktyki – i życzliwie towarzyszą jej wzrostowi.

UCZEŃ NIESŁYSZĄCY I SŁABOSŁYSZĄCY

Każdy uczeń czy student z wadą słuchu jest przede wszystkim właśnie uczniem lub studentem, z całą różnorodnością jego cech osobistych i doświadczeń. Tak jak każda inna osoba może być wysoce zmotywany do uczenia się lub też bierny i mało aktywny. Jego zdolności językowe mogą być różnego rodzaju i stopnia, a efekty nauki będą zależeć nie tylko od nich, ale także od kreatywności, pracowitości i wytrwałości. Osoby z wadą słuchu oprócz tych cech charakterystycznych dla wszystkich uczniów i studentów mają cechy dodatkowe: nie słyszą mowy w różnym stopniu i zakresie oraz mają trudności w poprawnej artykulacji. W zależności od typu zaburzenia i czasu jego powstania mogą mieć zatem różnego rodzaju trudności w zakresie nabywania języka zarówno ojczystego, jak i obcego.

Najczęściej wśród osób z wadą słuchu wyróżniamy dwie grupy: osoby niesłyszące (ang. *deaf*) oraz osoby słabosłyszące (ang. *hard-of-hearing*), przy czym podział ten nie jest uwarunkowany jedynie głębokością uszkodzenia słuchu, ale bogatą konstelacją czynników biologicznych, rehabilitacyjnych, rodzinnych i społecznych. Oznacza to, że ani w Polsce, ani na świecie nie ma powszechnie stosowanej liczbowej miary, która odróżniałaby osoby niesłyszące od słabosłyszących. Jest to często kwestia tradycji, ale i samoświadomości własnej tożsamości samych osób niesłyszących i słabosłyszących.

Osoby słabosłyszące to te, których uszkodzenie słuchu oraz praca rehabilitacyjna pozwoliły na opanowanie języka narodowego i posługiwanie się nim w postaci odczytywania mowy ojczystojęzycznej z ust i komunikowania się językowego w formie pisma, a często także mówienia. Zazwyczaj ich uszkodzenie słuchu jest łżejsze (niektórzy przyjmują jako granicę 70 lub 80 dB, por. Berent 1996). Do tej grupy zaliczają się także osoby o głębszych uszkodzeniach, które mogą dzięki aparatom lub implantom ślimakowym stosunkowo precyzyjnie odbierać dźwięki mowy i korzystać z nich w komunikacji. Dotyczy to szczególnie osób z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami, które po zaimplantowaniu słyszą dźwięki dotychczas niedostępne osobom

o ich typie i głębokości uszkodzenia. Do osób słabosłyszących zaliczają się też osoby ogłuchłe, które utraciły słuch w okresie postlingwalnym (po opanowaniu mowy). Uczniowie i studenci słabosłyszący najczęściej mają zdolności dobrego czytania mowy z ust rozmówcy i mówienia, są także zmotywowane do szukania coraz to nowych rozwiązań technologicznych polepszających słyszenie. Uczą się głównie w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, a w komunikacji rzadko używają języka migowego.

Osoby niesłyszące mają zazwyczaj głęboki lub znaczny poziom uszkodzenia słuchu, chociaż zdarza się, że przynależność do tej grupy deklarują także osoby z mniejszymi ubytkami słuchu. Przy głębszych uszkodzeniach często nawet najlepsze aparaty słuchowe czy implanty oraz wieloletnie rehabilitacja i terapia logopedyczna nie przynoszą efektów na tyle dobrych, by mowa mogła być wykorzystywana jako główny sposób komunikowania się. Osoby niesłyszące mają duże trudności w odczytywaniu mowy z ust, nie mówią lub ich mowa jest niewyraźna i mało zrozumiała dla otoczenia. Język migowy staje się więc niezbędnym narzędziem komunikowania się zarówno w edukacji (która często odbywa się w szkole specjalnej), jak i w relacjach rodzinnych czy społecznych.

Różnorodność typów wady słuchu

1

Termin *uczeń z wadą słuchu* dotyczy niezbyt licznej, ale ogromnie zróżnicowanej populacji uczniów. Zamiennie stosuje się też inne określenia, takie jak: *zaburzenie słuchu*, *zaburzenia słuchu*, *uszkodzenie narządu słuchu* czy *uszkodzenie słuchu*. Także w niniejszej publikacji będą one używane jako synonimy, jednak terminem podstawowym – zgodnie z sugestią niesłyszących i słabosłyszących studentów, z którymi pracuję – będzie termin *wada słuchu*.

Jak wspomniano powyżej, osoby z wadą słuchu nie tworzą grupy homogenicznej, ponieważ zakres doświadczanych przez nich trudności zależy w dużym stopniu od czynników takich jak:

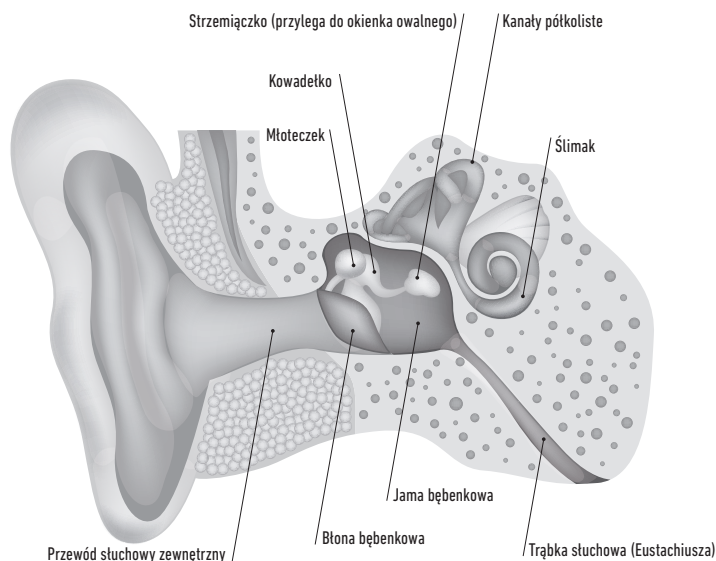
- » rodzaj uszkodzenia – może ono dotyczyć zarówno przewodzeniowej, jak i odbiorczej części analizatora słuchu,
- » stopień ubytku słuchu,
- » przyczyna uszkodzenia,
- » czas powstania uszkodzenia.

Aby lepiej zrozumieć istotę wady słuchu, warto przypomnieć sobie podstawowe informacje dotyczące budowy i funkcjonowania ludzkiego ucha. Składa się ono z trzech części (por. il. 1):

- » ucha zewnętrznego, zbudowanego z małżowiny usznej i przewodu słuchowego zewnętrznego, zakończonego błoną bębenkową,
- » ucha środkowego, w skład którego wchodzi trzy kosteczki słuchowe: młoteczek, kowadełko i strzemiączko,
- » ucha środkowego, w którym mieści się główny element analizatora słuchowego – ślimak oraz narząd równowagi w postaci kanałów półkolistych.

Bodźce akustyczne (dźwięki, w tym także dźwięki mowy) zbierane są przez małżowinę uszną i kierowane przez przewód słuchowy zewnętrzny na błonę bębenkową. Pod wpływem bodźców błona bębenkowa uwypukla się, a to wprawia w ruch kosteczki słuchowe: młoteczek uderza w kowadełko, kowadełko w strzemiączko, natomiast strzemiączko, uderzając w okienko owalne – pierwszy z elementów

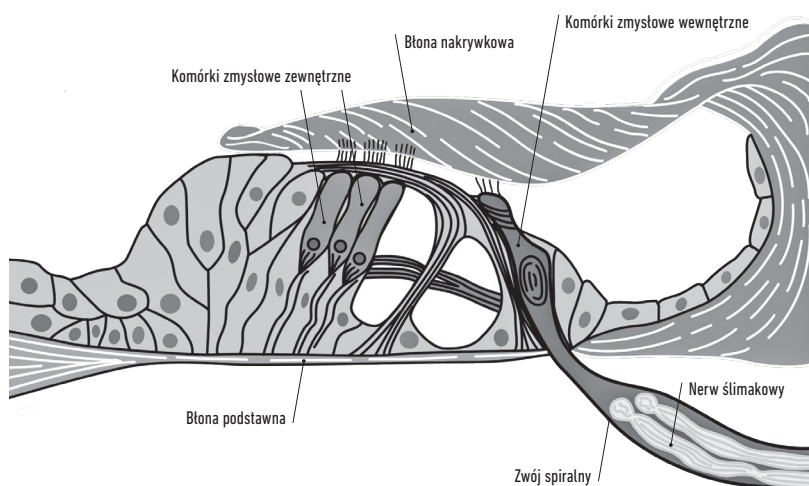
Il. 1. Budowa ucha



ślimaka – powoduje jego uwypuklenie do środka. Ślimak wypełniony jest płynem (śródchłonką), tak więc uwypuklenie się okienka wywołuje ruch tego płynu i poruszenie się rzęsek narządu Cortiego. Rzęski, ocierając się o błonę pokrywową (nakrywkową) narządu Cortiego, wywołują powstanie potencjału czynnościowego – lokalnego zaburzenia elektrochemicznego – który odbierany jest przez dendryty nerwu słuchowego (ślimakowego) i prowadzony do projekcyjnych pól słuchowych w korze skroniowej mózgu. Tam następuje odbiór i analiza bodźców, ich kojarzenie z innymi informacjami odebranymi przez mózg, opracowanie informacji oraz przygotowanie odpowiedzi mózgu w postaci określonej reakcji (por. il. 2).

Uszkodzenia narządu słuchu mogą zaistnieć na każdym etapie tej drogi, jednak dzielimy je zasadniczo na dwa typy: uszkodzenie przewodzeniowe i odbiorcze (nerwowo-zmysłowe). Uszkodzenie przewodzeniowe dotyczy zaburzeń w obrębie ucha zewnętrznego lub środkowego i ogranicza możliwość odbioru bodźców słuchowych, zwłaszcza cichych i dobiegających z daleka, jednak osoba zazwyczaj ma możliwość słyszenia dźwięków dobiegających z bliska oraz własnego głosu, co pozwala na samokontrolę. Dużą pomocą dla osób z uszkodzeniami przewodzeniowymi są aparaty słuchowe, które, jeśli są odpowiednio dobrane, umożliwiają odbiór większości dźwięków docierających z otoczenia. Osoby te odnoszą także duże korzyści z terapii logopedycznej i pedagogicznej, uczą się zazwyczaj mówić

i są w stanie uczestniczyć w edukacji ogólnodostępnej. W odbiorczym uszkodzeniu słuchu zaburzenie zlokalizowane jest w narządzie Cortiego w ślimaku, nerwie słuchowym lub mózgowej korze słuchowej. Takie zaburzenie bardzo poważnie utrudnia słyszenie wypowiedzi innych osób, nawet jeśli dochodzą są z bliska, oraz uniemożliwia słyszenie i kontrolę własnego głosu. Osoby z tym typem uszkodzenia często posługują się językiem migowym, niektóre z nich są też w stanie nauczyć się mówić i rozumieć mowę innych osób, co jest możliwe przy specjalistycznej pomocy medycznej i audiologicznej, używaniu dobrej jakości aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych oraz stałym wsparciu logopedycznym i pedagogicznym.



II. 2.
Narząd Cortiego

Stopień uszkodzenia słuchu, zarówno przewodzeniowego, jak i odbiorczego, określa się w decybelach (dB). Przypisywana danemu uszkodzeniu wartość oznacza próg wrażliwości – najmniejszą wartość bodźca, którą dana osoba jest w stanie usłyszeć bez korzystania z aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego. Wartość ostateczna jest średnią arytmetyczną wartości progowych wyznaczonych przez krzywą audiometryczną dla częstotliwości dźwięków mowy w rozmowie (przyjętych przez Światową Organizację Zdrowia), tj. 500, 1000 i 2000 Hz (lub 4000 Hz, jeśli przy tej częstotliwości próg wrażliwości jest niższy niż przy 2000 Hz). Brak reakcji traktuje się jako 120 dB. Obliczenia wykonywane są dla każdego ucha oddzielnie, natomiast jako liczbę określającą poziom uszkodzenia słuchu danej osoby przyjmuje się wynik dla ucha lepiej słyszącego.

W Polsce stosuje się podział uszkodzeń słuchu przyjęty przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii. Proponuje się w nim różnicowanie 6 poziomów sprawności narządu słuchu:

1. Słuch normalny lub ponadnormalny – średni ubytek wrażliwości słuchowej wynosi nie więcej niż 20 dB, a niewielkie ubytki nie mają znaczenia w relacjach interpersonalnych.
2. Lekkie uszkodzenie słuchu – średni ubytek wrażliwości słuchowej wynosi 21–40 dB. Osoby z tym uszkodzeniem nie słyszą szeptu i mowy cichej z dużej odległości, ale słyszą mowę cichą z bliska i mowę o zwyczajnym poziomie głośności. W codziennych warunkach w domu i szkole czy pracy oraz w sytuacjach towarzyskich większość dźwięków jest przez te osoby odbierana.
3. Umiarkowane uszkodzenie słuchu – średni ubytek wrażliwości słuchowej mieści się w przedziale 41–70 dB; wyróżnia się stopień pierwszy (uszkodzenie rzędu 41–55 dB) oraz stopień drugi (uszkodzenie 56–70 dB). Osoby z tym uszkodzeniem słyszą tylko mowę głośną. W pierwszym stopniu poziom słyszenia jest lepszy niż w drugim, ale także w tym drugim osoba może poprawnie percypować niektóre znane sobie słowa i dźwięki.
4. Znaczne uszkodzenie słuchu – średni ubytek wrażliwości słuchowej wynosi 71–90 dB, przy czym także w tej grupie występuje podział na stopień pierwszy (71–80 dB) i drugi (81–90 dB). Osoby z tym takim uszkodzeniem słuchu są w stanie odbierać tylko mowę głośną z bardzo bliskiej odległości.
5. Głębokie uszkodzenie słuchu – ubytek wrażliwości słuchowej mieści się w granicach 91–119 dB, przy czym wyróżnia się trzy podgrupy – pierwszy stopień: średni ubytek od 91 do 100 dB; drugi stopień: średni ubytek od 101 do 110 dB; trzeci stopień: średni ubytek między 111 i 119 dB. Przy tym poziomie uszkodzenia odbierane są tylko niektóre głośne dźwięki.
6. Całkowita utrata słuchu – próg wrażliwości wynosi 120 dB, co oznacza, że osoba taka nie jest w stanie odbierać żadnych, nawet najgłośniejszych dźwięków.

Osoby z lekkim i umiarkowanym uszkodzeniem słuchu określa się najczęściej jako osoby słabosłyszące (czasem niedosłyszące), natomiast za osobę niesłyszącą uznaje się zazwyczaj osobę o uszkodzeniu słuchu na poziomie 90 dB lub większym. Niektórzy badacze (por. Berent 1996) sądzą jednak, że zarówno znaczne (powyżej 90 dB), jak i głębokie (powyżej 70 dB) uszkodzenie słuchu ma istotny wpływ na

rozwój oraz używanie języka i mowy, zatem zaliczają do grupy osób niesłyszących także te, których poziom uszkodzenia słuchu wynosi 70 lub więcej dB (por. też Paul 1998b). Niektórzy 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*).

Przyczyny uszkodzenia słuchu mogą być różnorodne, a w wielu przypadkach nie są możliwe do ustalenia. U pewnej grupy osób wada słuchu ma charakter genetyczny i pojawia się u wielu osób z rodzinie, jednak ogromna większość osób (około 95% osób z wadą słuchu) ma słyszących rodziców, a wada słuchu może być zarówno efektem aktualizacji genów, jak i innych przyczyn – chorób matki w okresie ciąży, negatywnego oddziaływania na analizator słuchu leków i innych środków chemicznych przyjmowanych przez matkę w czasie ciąży lub przez samą osobę z wadą słuchu, zwłaszcza w pierwszych latach życia, a także niektórych chorób zakaźnych (np. zapalenie opon mózgowych, różyczka).

Dla nauczyciela znajomość przyczyny uszkodzenia słuchu może mieć charakter pomocniczy, ułatwiający kontakt z uczniem oraz przygotowanie optymalnego programu pracy. Ważne jest przede wszystkim ustalenie sposobu komunikowania się: należy się dowiedzieć, czy uczeń lub student wychowywany był przez rodziców posługujących się w komunikacji mową, czy też przez rodziców niesłyszących używających języka migowego. Duże znaczenie ma także ustalenie wieku, w którym doszło do uszkodzenia słuchu. Jest to szczególnie ważne dla możliwości uczenia się i używania mowy. Zasadniczo wyróżniamy trzy okresy, w których mogło dojść do uszkodzenia:

1. Okres prelingwalny – czas, w którym dziecko nie opanowało podstaw mowy, przyjmuje się, że jest to czas od urodzenia do około drugiego roku życia. Jeśli dziecko nie słyszy od urodzenia (a prawdopodobnie także nie słyszało w okresie prenatalnym), nie posiada żadnych doświadczeń językowych, do których można byłoby się odwołać w trakcie uczenia się języka.
2. Okres perilingwalny – w tym okresie dziecko jest w trakcie procesu opanowywania języka ojczystego i mowy. Trwa on od około drugiego do około siódmego roku życia. Okres między drugim a trzecim. rokiem życia nazywamy okresem perilingwalnym wczesnym, natomiast między trzecim a siódmym – okresem perilingwalnym późnym. Dziecko w tym czasie uczy się posługiwać wyrazami, następnie zdaniami, tworzy dłuższe

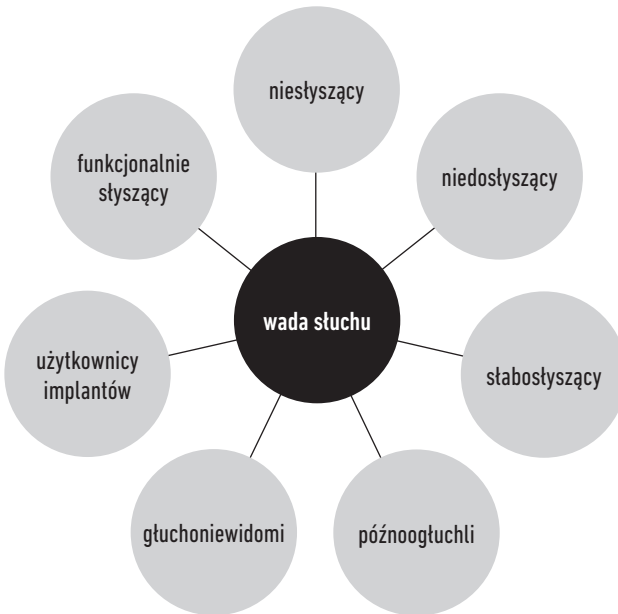
spójne wypowiedzi. Uczy się słuchać innych i wchodzić w interakcje, buduje swój język wewnętrzny. Uszkodzenie słuchu, które nastąpiło w tym okresie, zaburza proces uczenia się języka, jednak dziecko dysponuje pewnym zasobem doświadczeń, z których – nawet pomimo utraty słuchu – może korzystać w dalszym procesie rozwoju mowy i języka.

3. Okres postlingwalny – po siódmym roku życia język dziecka jest już na tyle ukształtowany, że później dokonuje się nie tyle jego tworzenie, ile doskonalenie. W okresie poslingwalnym wyróżniamy dwie fazy: postlingwalną wczesną (7–12 lat) oraz postlingwalną późną (powyżej 12. roku życia). Utrata słuchu w okresie poslingwalnym skutkuje oczywiście ograniczeniami w zakresie rozwoju języka, zwłaszcza nabywania słownictwa i struktur gramatycznych typowych dla wieku dorosłego, jednak osoba, która doznała uszkodzenia słuchu w tym czasie, dzięki doświadczeniom pierwszych kilku lat życia może w dobrym stopniu porozumiewać się w języku ojczystym, łatwiej także uczy się odczytywania mowy z ust, ponieważ rozpoznaje słowa i struktury uprzednio słyszane.

Krakowiak (2006a, 283–287) proponuje pedagogiczną klasyfikację uszkodzenia słuchu, uwzględniając różnice w stopniu i jakości ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy, ale też możliwości i zakres zmniejszania tych ograniczeń poprzez stosowanie protez: aparatów słuchowych i implantów ślimakowych. Jej zdaniem to realne (czyli z wykorzystaniem protez), a nie biologiczne (oceniane na podstawie badań bez używania protez) możliwości odbioru dźwięków mowy wyznaczają zakres używania mowy i języka w uczeniu się. Autorka wyróżnia zatem cztery grupy osób z uszkodzeniami słuchu:

1. Osoby funkcjonalnie słyszące, które z pomocą aparatów słuchowych lub implantów potrafią dokładnie rozpoznawać sygnały mowy.
2. Osoby niedosłyszące, które dzięki protezom słuchowym wykorzystują zmysł słuchu jako dominujący w odbiorze mowy.
3. Osoby słabosłyszące, które w percepcji wypowiedzi wykorzystują głównie zmysł wzroku, pomocniczo korzystając ze zmysłu słuchu, ale doświadczają tylko częściowej poprawy słyszenia dzięki używaniu protez.
4. Osoby niesłyszące, które nie wykorzystują słuchu w percepcji mowy i odnoszą jedynie minimalne korzyści z używania protez słuchowych.

Autorka typologii zwraca także uwagę, że przypisanie danej osoby do określonej grupy nie ma charakteru stałego, ponieważ kolejnymi czynnikami modyfikującymi zdolność percepcji mowy i języka są rodzaj oraz zakres rehabilitacji i terapii, dzięki którym osoba z uszkodzonym słuchem może poprawić swoje umiejętności językowe. Przykładem może być osoba niedosłyszająca, która po latach rehabilitacji komunikuje się na poziomie osoby funkcjonalnie słyszającej. Każdorazowo zatem diagnoza ma charakter opisu aktualnego stanu osoby i może ulec zmianie w czasie. Uwzględnienie tych wszystkich cech pozwoliło na wyróżnienie 107 grup osób z uszkodzeniem słuchu (Krakowiak 2006a, 283–287). Il. 3 przedstawia siedem podstawowych grup, na które można podzielić populację osób z wadą słuchu.



Il. 3. Schemat zróżnicowania grupy osób z wadą słuchu

Świadomość tak ogromnej różnorodności potrzeb jest poważnym zadaniem dla każdego nauczyciela, ponieważ należy założyć, że każdy uczeń z wadą słuchu ma inne, indywidualnie określone możliwości odbioru i produkcji mowy oraz używania języka. Nie można zatem określić z góry optymalnych dla każdego ucznia programów nauczania czy programów pracy edukacyjnej i terapeutycznej. W każdej sytuacji wymaga to rozpoznania potrzeb i możliwości ucznia i przygotowania indywidualnego programu, który powinien także podlegać modyfikacjom w czasie procesu uczenia się, uwzględniać zmiany

w funkcjonowaniu ucznia. Zakres możliwości odbioru dźwięków mowy nie jest stały i mogą na niego wpływać np.: typ aparatu, przeprowadzenie zabiegu wszczepienia implantu ślimakowego i podjęcie rehabilitacji związanej z tym zabiegiem – co pozwala na znacznie lepszy odbiór mowy uczniom ze znacznymi i głębokimi uszkodzeniami słuchu – czy też zmiana środowiska uczenia się, taka jak np. decyzja o używaniu systemu FM czy też możliwość korzystania z pętli indukcyjnej. Środki te zostaną szczegółowo omówione w kolejnym rozdziale.

Niezależnie od powyższych klasyfikacji najczęściej w grupie osób z dysfunkcją słuchu wyróżnia się dwie kategorie: osoby niesłyszące (*deaf*) i słabosłyszące (*hard-of-hearing*). Osoby słabosłyszące to te, które odbierają mowę dźwiękową i używają jej w komunikacji, a nie posługują się językiem migowym. Osoby niesłyszące to te, które nie posługują się mową dźwiękową – nie odbierają jej słuchowo i mają duże problemy w odbiorze wzrokowym, czyli czytaniu mowy z ust, zatem jako główny sposób językowego komunikowania się wybierają języki migowe.

Środki techniczne wspomagające słyszenie 2

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

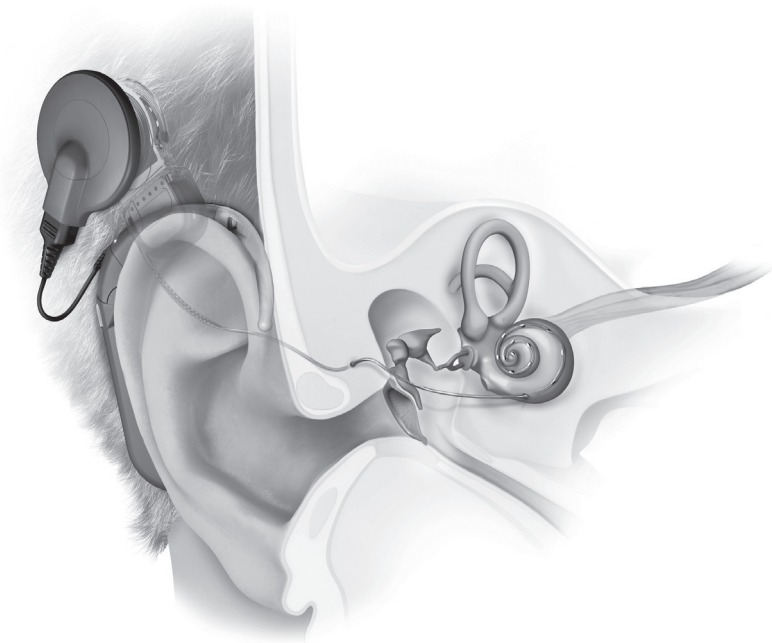
Aparat słuchowy to miniaturowy wzmacniacz, który pozwala na wychwycenie z otoczenia dźwięków i przekształcenie ich w sygnały elektryczne oraz wzmacnianie do tego stopnia, aby mogły być odbierane przez osoby z wadą słuchu. Aparaty te mogą być bardzo małe i umieszczone całkowicie wewnątrz ucha, najczęściej jednak noszone są na zewnątrz małżowiny usznej. Współczesne aparaty cyfrowe mogą zostać zaprogramowane tak, aby wychwytywały z otoczenia dźwięki mowy, a pomijały sygnały niepotrzebne, tzw. *background noises*. Dzięki wyposażeniu w cewkę indukcyjną, tzw. *T-coil*, aparaty pozwalają na bardziej precyzyjny odbiór mowy w pomieszczeniach (np. salach wykładowych) wyposażonych w pętlę indukcyjną.



Il. 4. Przykładowy aparat słuchowy

Specjalne ustawienia pozwalają także na bezpośrednie połączenie z aparatem innych urządzeń, np. telewizora czy sprzętu audio, a wtedy aparat słuchowy staje się jakby słuchawkami stereo, co umożliwia bardziej komfortowy odbiór mowy lub muzyki.

Il. 5. Implant
ślimakowy



Implanty ślimakowe to urządzenia wszczepiane do ślimaka – właściwego narządu słuchu (por. il. 5). Stosuje się je w celu leczenia głębokiej głuchoty. Dzięki nim sygnał akustyczny, który na skutek uszkodzenia ucha zewnętrznego, środkowego lub niektórych części ucha wewnętrznego nie mógł być rozpoznawany i odbierany, jest zamieniany na impuls elektryczny trafiający bezpośrednio do zakończeń nerwu słuchowego i kory słuchowej. Implant nie wzmacnia dźwięku dobiegającego z otoczenia, ale przetwarza dźwięk na impuls elektryczny. Początkowo zakładano, że wszczepienie implantu ślimakowego może pomóc niektórym pacjentom usłyszeć część dźwięków z otoczenia, jednak ostatnie badania pokazują, że dzięki implantom wzrasta znacząco możliwość odbioru i rozumienia dźwięków mowy (Skarżyński i in. 2000; Lorens, Skarżyński 2012), a także ogólnej recepcji i ekspresji mowy (Svirsky i in. 2000). Pierwsze próby wszczepiania implantów wykonywane były u osób dorosłych, ale

współcześnie rekomenduje się wszczepianie implantów już kilkumiesięcznym niemowlętom z rozpoznanymi głębokimi ubytkami słuchu.

Implanty ślimakowe w istotny sposób zmieniają sytuację edukacyjną dzieci i młodzieży. Fizyczny dostęp do dźwięków mowy już we wczesnym dzieciństwie dla wielu uczniów oznacza, że mogą rozwijać swoje sprawności językowe nieporównywalnie szybciej niż osoby niesłyszące kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście lat temu. Dzięki implantom zmienia się niejako ich status – nie są już osobami niesłyszącymi, lecz słabosłyszącymi użytkownikami implantów, których niepełnosprawność może nawet pozostać przez otoczenie niezauważona. W komunikacji posługują się mową i uczą się głównie w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Nie należy jednak z pola widzenia tracić faktu, że audiologicznie osoby te nadal pozostają niesłyszące i doświadczają poważnych trudności w słyszeniu, mówieniu oraz rozwoju języka. Uczniom korzystającym z implantu nadal niezbędne jest udzielanie różnego rodzaju wsparcia 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, zaś w nauczaniu dominują formy pracy grupowej, a udział w dyskusjach i konwersacjach w grupie jest nieodłącznym elementem edukacji.

Jak porozumiewać się z uczniem z wadą słuchu? 3

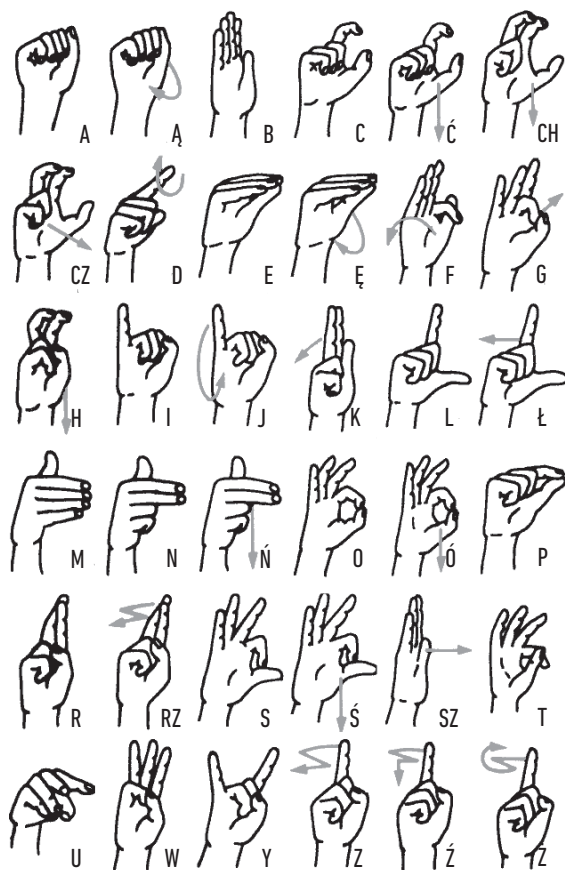
Wśród osób niemających bezpośredniego kontaktu z uczniami z wadą słuchu panuje powszechne mniemanie, że jedynym sposobem porozumiewania się z nimi jest język migowy. Jednak już pierwsze kontakty z osobami z wadą słuchu uświadamiają, że zróżnicowanie objawów niesłyszenia (o którym była też mowa w poprzednim rozdziale) przekłada się na zróżnicowanie sposobów komunikowania się.

Osoby niesłyszące, zwłaszcza te urodzone w rodzinach osób niesłyszących, rzeczywiście często preferują posługiwanie się językiem migowym. Jest to język o charakterze wizualno-przestrzennym, (Szczepankowski 1999, Świdziński 2005, Świdziński, Gałkowski 2005), w którym wyróżnia się znaki ideograficzne (oznaczające pojęcia) oraz daktylograficzne (oznaczające litery i liczby oraz znaki interpunkcyjne). W komunikacji znaczenie mają także 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 przysłówne), przyimki, spójniki i partykuły. W praktyce podział na wymienione wyżej części mowy nie jest jednoznaczny, ponieważ ten sam znak może wyrażać różne części mowy, np. rzeczownik i czasownik. Gramatyka język 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 *mieć* i *być*.

5. Przeszłość najczęściej wyrażana jest przy pomocy znaku *już* + czasownik, przyszłość: *będzie* + czasownik.
6. W tradycyjnym języku migowym nie występuje kategoria przypadku i nie funkcjonuje forma strony zwrotnej czasownika;
7. Przeczenia tworzone są poprzez dodanie partykuły *nie* lub znaku *ani, wcale* do czasownika;
8. Znak *ja* jest w wypowiedziach podmiotem, znak *mnie* pełni pozostałe funkcje syntaktyczne. Zaimki zasadniczo nie odmieniają się przez przypadki, co oznacza, że wyrażenie *samochód brata* w języku migowym można wyrazić sformułowaniem *samochód brat* [przykład za: Perlin, Szczepankowski (1992, 66)].

Il. 6. System polskich znaków daktylograficznych



Język migowy ma różne odmiany i wersje w zależności od kraju, w którym jest używany (mamy więc Polski Język Migowy – PJM czy też Amerykański Język Migowy – *American Sign Language*, ASL), a nawet

od miasta czy regionu, ponieważ w obrębie jednego kraju możemy wskazać na różne dialekty języka migowego. Zbadano, że na świecie istnieje ponad 120 języków migowych (<http://www.etnologue.com>, 9.02.2010), zatem osoby niesłyszące z różnych krajów nie są w stanie porozumieć się w jednym wspólnym języku. Taką rolę wspólnego środka komunikacji pełni w pewnym sensie ASL, podobnie do roli, jaką pełni język angielski wśród języków fonicznych. Oprócz klasycznego języka migowego używane są w poszczególnych krajach także systemy językowo-migowe, np. w Polsce popularny jest System Językowo-Migowy (SJM) opracowany przez B. Szczepankowskiego (2006, 2009).

Każdy nauczyciel języka obcego podejmujący się pracy z niesłyszącym uczniem powinien znać co najmniej podstawy języka migowego, ponieważ to ułatwia komunikację oraz jest dla osoby niesłyszącej ważnym sygnałem akceptacji jej sposobu porozumiewania się. Może on także służyć jako narzędzie przekazu informacji w czasie lektoratu. Jeśli nie jest możliwe nauczanie się podstaw języka migowego przed rozpoczęciem pracy, każdy nauczyciel powinien nauczyć się literowania – daktylografii, dzięki czemu będzie mógł przekazać uczniowi podstawowe informacje. Kartę polskich znaków daktylograficznych przedstawia il. 6.

Osoby niesłyszące w komunikacji korzystają ze wsparcia tłumacza języka migowego. Może on być obecny także na lektoracie, a jego rolą jest tłumaczenie z języka dźwiękowego na język migowy wypowiedzi lektora i uczestników zajęć oraz tłumaczenie na język foniczny wypowiedzi osoby niesłyszącej konstruowanych w języku migowym. Należy pamiętać, że tłumacz jest tylko pośrednikiem w komunikacji, zatem powinna być ona prowadzona z osobą niesłyszącą, a nie z nim. Trzeba zatem unikać sformułowań takich jak *I niech jej Pan powie, że...* oraz patrzeć na osobę niesłyszącą, a nie na tłumacza, kierując do niej wypowiedź.

Większość osób słabosłyszących i część osób niesłyszących skutecznie porozumiewa się poprzez mowę. Jest to możliwe zwłaszcza wtedy, kiedy osoby odnoszą duże zyski z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych i dzięki tym protezom słyszą część kierowanych do nich wypowiedzi. Nie zawsze mowa jest łatwa do zrozumienia, jednak systematyczny kontakt pozwala na przyzwyczajanie się do rodzaju wymowy i rozumienie wypowiedzi. Osoby posługujące się mową korzystają także z odczytywania jej z ust rozmówcy (*speechreading*), jednak możliwe jest to tylko wtedy, kiedy są zachowane zasady poprawnego porozumiewania się. Najważniejsze z nich zebrano poniżej.

ZASADY ROZMAWIANIA Z OSOBĄ NIESŁYSZĄCĄ LUB SŁABOSŁYSZĄCĄ

- » Twarz osoby mówiącej musi być dobrze oświetlona i widoczna.
- » Kiedy chcemy rozmawiać z uczniem z wadą słuchu, należy najpierw zwrócić jego uwagę – użyć jego imienia, popatrzeć bezpośrednio w jego stronę, dotknąć ramienia.
- » Nie należy wykonywać gwałtownych ruchów, odwracać się i nadmiernie gestykulować.
- » Należy mówić naturalnie i wyraźnie, ale bez przesadnej artykulacji.
- » Należy używać gestów i mimiki, ale nie wolno robić tego zbyt nachalnie.
- » Najlepiej mówić w zwykłym tempie, nie za szybko, ale i niezbyt wolno.
- » Jeśli mamy poczucie, że osoba niesłysząca lub słabosłysząca nas nie rozumie, dobrze jest powtórzyć wypowiedź.
- » Słowa długie i skomplikowane można wytłumaczyć lub zamienić na krótsze i bardziej znane.
- » Ważne jest ćwiczenie i rozwijanie własnych kompetencji społecznych i komunikacyjnych, empatii i wrażliwości.

Osoby niesłyszące i słabosłyszące posługujące się mową często nie znają języka migowego i nie korzystają z usług tłumacza języka migowego. Potrzebują jednak czasem tzw. tłumaczenia ustnego (*oral translation*). Jeśli osoba mówiąca znajduje się w zbyt dużej odległości lub mówi zbyt szybko czy niewyraźnie, jej wypowiedzi mogą być powtórzone w taki sposób, żeby osoba z wadą słuchu mogła tę wypowiedź odczytać na ustach tłumacza.

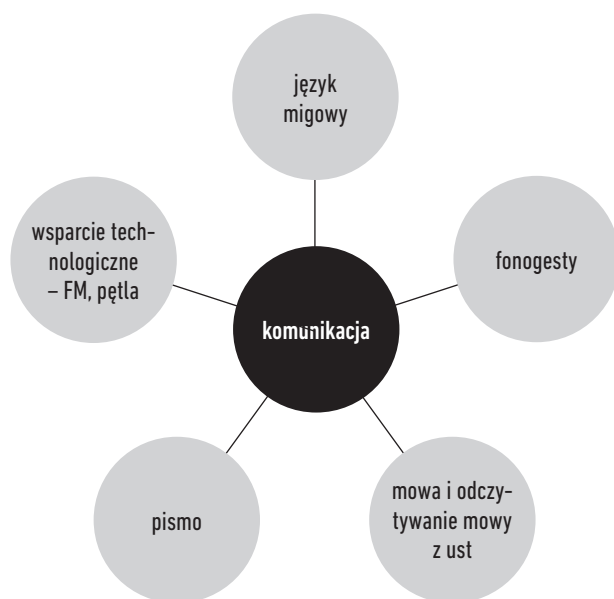
Mowa i odczytywanie jej z ust mogą być wspomagane używaniem fonogestów (ang. *cued speech*). Jest to system układów dłoni w określonych miejscach względem twarzy (lokacjach), dzięki którym osoba z wadą słuchu może „dostrzec na dłoni to, co jest niewidoczne na ustach”. Proces odczytywania mowy z ust jest bowiem złożony i można dzięki niemu odczytać jedynie około 30% wypowiedzi: np. głoska *m* i *p* wyglądają na ustach tak samo, zatem tak samo będą wyglądać słowa *mama* i *papa*. Będą one jednak łatwe do odróżnienia, jeśli tym dwóm literom przyporządkujemy inne układy dłoni. Tabelę układów dłoni dla polskich spółgłosek zamieszczono poniżej (il. 7), zaś wszystkie potrzebne informacje o metodzie fonogestów można znaleźć na stronie www.fonogesty.org.

Metodę *cued speech*, na której wzorowane są fonogesty, opracowano w USA (Cornett, Daisey 2001), ale została zaadaptowana do kilkudziesięciu różnych języków. Możliwe jest zatem używanie jej nie tylko jako narzędzia komunikacji, ale też uczenia się nowego języka – poznając go, osoby niesłyszące mogą uczyć się fonogestów dla tego właśnie języka i dzięki temu lepiej rozpoznawać mowę (Krakowiak 1995, Domagała-Zyśk 2009a).



Il. 7. System fonogestów – przykładowe układy palców dla spółgłosek

Poniższy schemat przedstawia różnorodność typów komunikowania się z osobami słabosłyszącymi i niesłyszącymi.



Il. 8. Schemat sposobów komunikowania się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi

Funkcjonowanie psychospołeczne osób z wadą słuchu

4

Wada słuchu w istotny sposób modyfikuje funkcjonowanie psychospołeczne osoby nią dotkniętej – i to od najwcześniejszych lat życia. Dzieci słyszące otoczone są dźwiękami, w tym dźwiękami mowy, już od okresu prenatalnego, uczą się je rozpoznawać i kojarzyć z innymi bodźcami (Kornas-Biela 2001). Dzieci z wadami słuchu pozbawione są tych możliwości, co od samego początku ogranicza zakres docierających do nich informacji. Szansą jest tu jak najwcześniejsza diagnoza i podjęcie pracy nad rozwojem języka poprzez wychowanie słuchowe, ćwiczenia aparatu artykulacyjnego, ćwiczenia mówienia i odczytywania z ust, naukę pisma, uczenie się posługiwania fonogestami czy też komunikację w języku migowym.

W Polsce od roku 2002 funkcjonuje program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków, dzięki któremu do 2013 roku przebadano słuch u ponad 4 mln noworodków, czyli prawie 100% dzieci rodzących się w naszym kraju. Dzieci z wykrytą wadą kierowane są bezpośrednio do ośrodków wspomagania rozwoju i poradni audiologicznych, gdzie mogą otrzymać fachową pomoc i gdzie dokonywana jest precyzyjna diagnostyka audiologiczna w okresie do trzeciego miesiąca życia. Jeśli wada zostaje potwierdzona, przed szóstym miesiącem życia następuje rozpoczęcie leczenia i rehabilitacji. Dzięki takim badaniom można wykryć jednak tylko najgłębsze i wrodzone wady słuchu, natomiast jeśli uszkodzenie nie ma charakteru wrodzonego, wada rozwija się i pogłębia w trakcie życia dziecka lub też pojawia się na skutek choroby czy wypadku, nie zawsze jest diagnozowana bezpośrednio po zaistnieniu. Oznacza to, że obarczone nią dziecko może mieć trudności w słyszeniu kilka miesięcy czy nawet lat przed formalną diagnozą. Jego rozwój językowy przebiega wtedy wolniej niż u rówieśników, a mała ilość informacji otrzymywanych drogą słuchową nie stymuluje odpowiednio rozwoju intelektualnego. Z tego względu ważne są regularne profilaktyczne badania lekarskie, które zaleca się jako tzw. bilans zdrowia dziecka w wieku dwóch, czterech, sześciu, 12 i 18 lat.

Diagnoza uszkodzenia słuchu dziecka jest zawsze dla jego rodziców sytuacją ogromnie trudną. Zazwyczaj nie są oni w stanie od razu zaakceptować pojawienia się niepełnosprawności dziecka i przeżywają różne fazy przystosowania do tej sytuacji (Cornett, Daisey 2000, Kornas-Biela 2001, Domagała-Zyśk 2007a, 2007b, 2009a). Podobne fazy przeżywają także uczniowie, którzy dowiadują się o swojej wadzie jako dzieci kilkuletnie czy kilkunastoletnie – są wtedy świadomi swojej inności i konsekwencji niesłyszenia. Nauczyciel pracujący z dzieckiem czy nastolatkiem z wadą słuchu, aby móc prawidłowo interpretować zachowania ucznia i jego rodziców, a także wypracować najbardziej skuteczne formy wsparcia, powinien mieć świadomość złożoności uczuć i postaw, które w takiej sytuacji mogą się pojawić.

Kiedy problem głuchoty pojawia się w rodzinie rodziców niesłyszących (które stanowią około 5% rodzin z problemem głuchoty), paradoksalnie, taka sytuacja może być dla nich łatwiejsza do przyjęcia, niż kiedy głuchota jest diagnozowana w rodzinie osób słyszących. Znają oni bowiem trudności niesłyszenia, ale rozumieją także, że z tą niepełnosprawnością można prowadzić godne i szczęśliwe życie. Najczęściej w codziennej komunikacji rodziny te używają języka migowego, co umożliwia bezpośredni kontakt z dzieckiem i daje mu możliwość komunikowania się z najbliższymi osobami.

Kiedy rodzice są osobami słyszącymi, głuchota dziecka jest dla nich zaskoczeniem i najczęściej trudno jest im pogodzić się z diagnozą niesłyszenia u dziecka. Nawet jeśli obserwują, że dziecko nie słyszy kierowanych do siebie poleceń czy dźwięków słyszanych przez inne osoby (dzwonek telefonu, budzik, telewizor), próbują zazwyczaj bagatelizować tę sytuację, odwołując wizytę u lekarza i stosując strategię zaprzeczania diagnozie (*A jednak dzisiaj usłyszał telefon, może mi się coś przywidziało, to niemożliwe, że on nie słyszy...*). Kiedy diagnoza jest już postawiona i wskazuje na uszkodzenie słuchu, rodzice zazwyczaj wchodzą w krótką, ale intensywną fazę szoku, która uniemożliwia podejmowanie jakichkolwiek racjonalnych działań, jednak rodzice w tej fazie wymagają wsparcia i opieki ze strony zarówno profesjonalistów, jak i osób najbliższych. Następnie rodzice doświadczają fazy wzmożonej aktywności: niektórzy z nich koncentrują się na szukaniu coraz to nowych specjalistów, którzy mogliby zaprzeczyć tej diagnozie (tzw. *gorączka diagnostyczna*), lub też alternatywnych i szybkich terapii oraz form wsparcia (*gorączka terapeutyczna*). Czasem rodzice przeżywają także fazę wstydu z powodu wady dziecka, ukrywają ją i nie podejmują rehabilitacji, wycofują się też z kontaktów z rodziną i znajomymi.

Taka postawa rzutuje na zachowania dziecka, które, podobnie jak rodzice, także odczuwa wstyd i niepokój z powodu swojej odmienności. Kolejna faza to okres smutku (przez niektórych nazywany także okresem żałoby), w czasie którego rodzice doświadczają uczuć żalu i przygnębienia, kiedy coraz wyraźniej zdają sobie sprawę z tego, jak wielkie zmiany oznacza dla dziecka niesłyszenie oraz w jakim stopniu utrudnia uczenie się i codzienne funkcjonowanie. Zdaniem psychologów przeżywanie takich stadiów adaptacyjnych przed pogodzeniem się z faktem niepełnosprawności dziecka i pełną jego akceptacją jako osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej jest potrzebne, każdy rodzic doświadcza ich w innym tempie i czasie, nie jest jednak wskazane zaprzeczanie tym uczuciom czy też wstydzanie się ich.

Krytycznym okresem w życiu dziecka z wadą słuchu jest rozpoczęcie edukacji. Rodzice doświadczają wtedy nasilenia symptomów niepokoju, a nawet depresji (Kobosko 2011), a dzieci stają przed trudnym zadaniem włączenia się w środowisko klasy szkolnej. Edukacja uczniów z wadą słuchu może dokonywać się w trzech typach placówek:

- » w szkołach i ośrodkach specjalnych,
- » w oddziałach i szkołach integracyjnych,
- » w szkołach ogólnodostępnych.

We wszystkich typach szkół uczniowie z wadą słuchu realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego co uczniowie bez niepełnosprawności, jednak korzystają z dostosowanych do ich potrzeb metod i form nauczania oraz odpowiednich środków dydaktycznych. Obecnie w różnych typach i rodzajach szkół uczy się w Polsce ponad 6 tys. dzieci i młodzieży, w tym w szkołach specjalnych około 1,5 tys., natomiast w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych – ponad 4,5 tys.

Jeśli uczeń uczęszcza do klasy integracyjnej lub szkoły ogólnodostępnej, zachodzi konieczność intensywnego wsparcia dziecka w nawiązaniu pełnych relacji z rówieśnikami i przeciwdziałania jego izolacji (Borowicz 2012). Należy zadbać o warunki do poprawnej komunikacji, powierzać dziecku odpowiedzialne zadania, stawiać wymagania na miarę możliwości i wystrzegać się przyjmowania postawy ochronnej i nadopiekuńczej. Konieczne są stała obserwacja dziecka i podejmowanie interwencji w sytuacjach trudnych, zapewnianie dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych lub rewalidacyjnych. Niezmiernie ważne jest, by w pracy z dzieckiem nie koncentrować się jedynie na problemach dziecka, ale także na jego talentach i mocnych stronach, których rozwijanie może pozwolić na wzmocnienie poczucia własnej

wartości, doświadczanie sukcesu i nabycie kompetencji przydatnych w uczeniu się czy późniejszej pracy zawodowej.

Wejście w okres dojrzewania zmienia rodzaj doświadczeń społecznych ucznia. Poza wspólną zabawą i nauką bardzo ważne stają się relacje rówieśnicze oparte na wspólnych zainteresowaniach i fascynacjach. Uczniowie bardziej samodzielnie decydują o wyborze przyjaciół i form spędzania czasu wolnego. W tym okresie wyraźniej zdają sobie także sprawę z własnej odmienności i stawiają pytania o własną tożsamość (*Należę do świata słyszących czy niesłyszących?*). Charakterystyczny dla tego okresu bunt jest zatem wzmocniony skrajnymi uczuciami związanymi z osobistym doświadczeniem znaczenia uszkodzenia słuchu. Młodzież w tym okresie wymaga zarówno wspierającej obecności rodziców, jak i pomocy o charakterze profesjonalnym, której przykładem może być np. program wspomagania kompetencji językowej, komunikacyjnej i społecznej młodzieży z wadą słuchu „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat” (Krawiec 2009).

Coraz większa grupa młodzieży z wadą słuchu podejmuje studia wyższe. Jest to duże wyzwanie, ponieważ podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy jest język. Wyzwanie to podejmuje obecnie około 2000 osób. Osoby niesłyszące i słabosłyszące wymagają specjalistycznego wsparcia w procesie studiowania: udostępniania notatek i materiałów dydaktycznych w formie pisanej, konsultacji i wsparcia edukacyjnego w zakresie różnych przedmiotów, korekty językowej prac pisemnych, zmian w zakresie formy egzaminów oraz specjalistycznych zajęć lektoratowych z języka obcego (por. też Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011). Użytkownicy języka migowego lub fonogestów chętnie korzystają z tłumaczenia i transliteracji, a znakomitą pomocą dla osób posługujących się w komunikacji mową są usługi przygotowywania notatki elektronicznej (*electronic notetaker*) lub usługi zapisywania symultanicznego (*2S, speech-to-text-reporting, captioning*). Usługi te wykonywane są przez asystentów osób niesłyszących, którzy towarzyszą im na zajęciach i zapisują ich treść. Różnica między nimi polega na tym, że notatka jest formą streszczenia zajęć i służy głównie umożliwieniu utrwalania wiedzy po ich zakończeniu. W zapisywaniu symultanicznym asystent zapisuje treść zajęć (wypowiedzi prowadzącego oraz uczestników) symultanicznie, tak jak się ona pojawiają. Zapisane treści nie są utrwalane na nośnikach elektronicznych, tekst jest wyświetlany w czasie rzeczywistym na monitorze komputera osoby słabosłyszącej, a następnie usuwany. Ta forma wsparcia wymaga dużej biegłości

posługiwania się klawiaturą, ponieważ szybkość zapisu powinna wynosić około 200 znaków na minutę. Usługa ZS dostępna jest w USA oraz krajach Europy Zachodniej na szeroką skalę od lat 90. ubiegłego wieku, a w Polsce wprowadza ją w czasie swoich spotkań Polska Fundacja Osób Słabosłyszących. Od roku 2012–2013 dostępna jest na wybranych zajęciach dla słabosłyszących i niesłyszących studentów KUL. Oprócz wymienionych powyżej form wsparcia edukacyjnego konieczne jest także organizowanie pomocy w zakresie wsparcia rówieśniczego w kołach i stowarzyszeniach, a także działania uświadamiające dla innych studentów i pracowników uczelni, służące lepszemu zrozumieniu problemu głuchoty (*deafness awareness*).

Osoby z wadą słuchu, oprócz włączania się w życie swoich środowisk rodzinnych, szkolnych i lokalnych, mają potrzebę pielęgnowania kultury na swój własny, specyficzny sposób, nazywany Kulturą Głuchych (*Deaf Culture*). Pojęciem tym oznacza się charakterystyczny dla grupy osób niesłyszących styl życia, zwyczaje, tradycje i idee, a ich zwornikiem jest język migowy. Określanie osób niesłyszących jako grupy kulturowej (*cultural group*) zostało zapoczątkowane w 1965 roku w słowniku *Dictionary of American Sign Language*, wydanym przez Billa Stokoe, Carla Croneberga i Dorothy Casterline. W społeczności amerykańskiej oznaczało to uznanie osób głuchych (*Deaf Community*) za mniejszość etniczną, która kultywuje własne tradycje i przekonania, posługując się językiem migowym. Padden (1980, 42) wymienia trzy naczelne wartości, które są wspólne dla wszystkich członków tej społeczności: posługiwanie się językiem migowym, unikanie używania mowy oraz przyznawania szczególnego znaczenia relacjom społecznym podejmowanym w obrębie społeczności niesłyszących. Na podstawie takich twierdzeń w ostatnich dekadach XX wieku uformował się w USA i rozprzestrzenił na cały świat nurt o nazwie *Kultura Głuchych – Deaf Culture*. W opinii zwolenników Kultury Głuchych jest to nurt emancypacyjny, który pozwala osobom niesłyszącym zerwać z tradycyjnym kliniczno-patologicznym określaniem ich kondycji życiowej jako niepełnosprawności. W kulturowej definicji głuchoty nie zwraca się uwagi na występujące u osób głuchych dysfunkcje słuchu, ale na fakt posiadania wspólnego języka i wartości społeczności Głuchych. Osoba głucha nie uznaje więc siebie za niepełnosprawną, ale za przynależącą do mniejszości językowej.

W nurcie Kultury Głuchych tworzone są liczne dzieła kultury: wiersze i utwory w języku migowym prezentowane nie w formie zapisu, lecz nagrań, przedstawienia taneczne, sztuki teatralne, ale

przede wszystkim dzieła plastyczne, tworzone w nurcie określanym jako *deaf art*. Ich styl i tematyka są zróżnicowane, jednak analizy krytyków pozwoliły wyodrębnić pewne cechy charakterystyczne: dłonie i usta malowanych postaci są zdecydowanie bardziej ekspozowane niż w dziełach innych artystów, obrazy są bardziej ekspresyjne, a pojedyncze gesty namalowanych osób, położenie ich ciała, relacja przestrzenna z innymi osobami na obrazie niosą zazwyczaj nieuchwytnie dla osób słyszących komunikaty. Poniżej zamieszczono przykład obrazu namalowanego w nurcie *deaf art*.

Il. 9. Kolaż
znaków
daktylograficznych



Kultura Głuchych to zjawisko niezmiernie złożone, jednak wiele z działań środowiska osób Głuchych służy rozwojowi tej społeczności. Głównie dzięki ich staraniom w różnych krajach pojawiają się akty prawne sankcjonujące obecność języka migowego jako środka porozumiewania się – także w Polsce uchwalono w 2011 roku ustawę o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Programy telewizyjne, sztuki teatralne i filmy tłumaczone są na język migowy. Jednocześnie część osób wyraża obawę, aby działania osób Głuchych nie uderzyły w tę społeczność, skutkując izolacją i wykluczeniem społecznym. Dyskusje takie trwają także w środowisku samych niesłyszących i słabosłyszących, ponieważ nie wszyscy identyfikują się z hasłami Kultury Głuchych. Pilotażowe badania Rosowicz (Domagała-Zyśk, Rosowicz 2013) pokazały, że wśród badanej grupy 32 niesłyszących studentów 32% identyfikuje się z Kulturą Głuchych, natomiast dla 68% nie jest to grupa wyznaczająca ich przynależność. Połowa osób z drugiej grupy zaznaczyła, że nigdy nie słyszała o Kulturze Głuchych i nie wie, czym ona jest.

Specyfika rozwoju i funkcjonowania językowego osób z wadą słuchu **5**

Rozdział piąty składa się z czterech części omawiających potrzeby i możliwości osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie funkcjonowania językowego. W poszczególnych częściach przedstawiono zatem zagadnienia dotyczące percepcji wypowiedzi językowych, charakterystycznych cech języka i mowy osób z wadą słuchu, uwarunkowania procesu czytania ze zrozumieniem oraz specyfikę wypowiedzi pisemnych osób niesłyszących i słabosłyszących. Ponieważ w literaturze niewiele jest badań ukazujących te zagadnienia w odniesieniu do języka obcego nabywanego przez osoby z wadą słuchu, skorzystano w przygotowywaniu tej charakterystyki również z badań dotyczących nabywania i rozwoju poszczególnych sprawności w języku narodowym, a także badań opisujących funkcjonowanie językowe osób z wadą słuchu, które mieszkają w krajach, gdzie językiem narodowym jest angielski.

Dysfunkcja słuchu a percepcja wypowiedzi językowych

Wada słuchu oznacza przede wszystkim utrudnienia w rozwoju języka fonicznego. Współczesne badania neurologiczne wskazują, że we wczesnym okresie życia nie obserwuje się różnic między dziećmi słyszącymi i niesłyszącymi w zakresie pracy językowych okolic kory mózgowej, z wyjątkiem tych sytuacji, kiedy uszkodzeniu słuchu towarzyszą inne uszczerbki (Leybaert, D'Hondt 2003). Kolejne dwa-trzy lata życia dziecka to tzw. okres krytyczny rozwoju mowy – jeśli w ciągu tego okresu nie rozwija się język dziecka, bardzo trudno jest w kolejnych latach nadrobić powstałe opóźnienia. Jest to także krytyczny okres rozwoju mowy i języka u dzieci z wadą słuchu. Część z nich (kiedy diagnoza nie jest postawiona lub rodzice nie podejmują działań rehabilitacyjnych) w tym okresie wcale nie doznaje stymulacji językowej – nie docierają do nich dźwięki mowy, a jeśli mają słyszących

rodziców – nie uczą się także komunikacji w języku migowym. To powoduje, że już na tym etapie uwyraźniają się różnice funkcjonalne w korze mózgowej między dziećmi słyszącymi a niesłyszącymi (Leybaert, D'Hondt 2003, por. też Marcotte, Morere 1990). Badania tomograficzne i badania z wykorzystaniem elektrofizjologicznych technik pomiaru (Ito i in. 1993; Pelizzone i in. 1991; Jordan i in. 1997) dostarczają także dowodów na to, że nieużywana kora słuchowa wraz ze zwiększaniem się okresu niesłyszenia wykazuje coraz mniejszą aktywność. Obserwuje się jednak także zjawiska kompensacyjne: w mózgach dzieci niesłyszących stwierdzono występowanie dużej plastyczności szczególnie w zakresie tworzenia nieistniejących u osób słyszących połączeń synaptycznych między rejonami kory słuchowej a obszarami kory wzrokowej (Kang i in. 2004).

Trudności w zakresie percepcji i przetwarzania bodźców językowych kompensowane są poprzez dobrą sprawność percepcji wzrokowej. Badania pokazują, że osoby z wadą słuchu mają lepiej niż inni wykształconą uwagę wzrokową, czyli zdolność do spostrzegania wielu drobnych różnic między ruchami, których osoba słysząca nie jest w stanie zauważyć, częściej też „skanują” wzrokiem otoczenie i zauważają w nim detale, które niosą informacje (Wojda 2001). Kiedy prowadzą rozmowę, zwracają uwagę nie tylko na słowa czy znaki, ale na postawę ciała rozmówcy, mimikę, utrzymują z nim stały kontakt wzrokowy (Bettger i in. 1997). Mają większą niż osoby słyszące łatwość w przenoszeniu uwagi na inne obiekty (Parasnis 1998) oraz dobre zdolności zapamiętywania wzrokowo-przestrzennego (Todman i Cowdy 1993). Sprawności te nie mają charakteru wrodzonego, ale są rozwijane wraz z wiekiem, dlatego młodzież wykazuje w tym zakresie większe kompetencje niż dzieci. Uczniowie niesłyszący są bardzo czuli na bodźce wzrokowe. W badaniach Quittnera i zespołu (Quittner i in. 1994) dowiedziono jednak, że wysoki poziom uwagi wzrokowej obserwowany jest jedynie u uczniów starszych, zaś młodszy ogólnie wykazują mniejszą uwagę wzrokową niż dzieci słyszące, szczególnie w sytuacjach, w których może dojść do zakłóceń percepcji (Quittner i in. 1994).

Dostępne badania nie są jednoznaczne, jeśli chodzi o ocenę sprawności pamięci wzrokowej niesłyszących: Furth na podstawie badań przeprowadzonych wśród osób słyszących i niesłyszących w wieku 12–16 lat stwierdza, że zdolność wykorzystywania pamięci wzrokowej jest u niesłyszących zasadniczo taka sama jak u słyszących (Furth 1972 za: Prillwitz 1996) w zakresie zapamiętywania symboli

(liczb), zarówno form o wysokiej, jak i niskiej werbalnej wartości skojarzeniowej. W nowszych badaniach nad pamięcią osób niesłyszących stwierdzano jednak wyjątkową sprawność osób niesłyszących w zakresie biegłego zapamiętania złożonych bodźców wzrokowych (Todman, Cowdy 1993; Todman, Seedhouse 1994; Corina i in. 1992; Parasnis, Samar 1982), co prawdopodobnie można interpretować jako rezultat ich treningu w związku z uczeniem się i używaniem języka migowego czy też innych systemów komunikacji wizualnej, a także większą niż u słyszących umiejętność posługiwania się w komunikacji interpersonalnej znakami naturalnymi. Badania pokazują także, że niesłyszące dzieci i młodzież potrzebują zazwyczaj więcej niż ich słyszący rówieśnicy czasu na wykonanie zadań wymagających sprawnego spostrzegania (Rettenbach, Diller, Sireteanu 1999).

Jednocześnie u uczniów niesłyszących można także zauważyć występowanie mniejszej precyzji spostrzegania i zapamiętywania wzrokowego. Świadczy o tym fakt popełniania przez tę grupę różnorodnych błędów wynikających z zaburzeń spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej, takich jak: zamiana liter, z którą wiąże się zmiana znaczenia wyrazu, np. *tale – tail – tall, guide – guard, take – took – try, health – wealth*; inwersje, np. *tired – tried, sign – sing, quite – quiet*; opuszczanie części wyrazu, np. *tide – tidied*; pomyłki w zakresie zapisu i objaśniania znaczenia homofonów, np. *waist – waste, see – sea, wear – were, hear – here*; inne błędy w zapisie wyrazu wynikające z zaburzeń pamięci wzrokowej, np. *realise – reach*.

W procesie zapamiętywania osoby niesłyszące i słabosłyszące wykorzystują strategie oparte zarówno na mowie, jak i na przetwarzaniu wzrokowo-przestrzennym (Marschark 2003a). Mają dobre zdolności zapamiętywania pojedynczych danych, natomiast trudne jest dla nich zapamiętanie treści złożonych, gdyż te wymagają wysokiej kompetencji językowej. W badaniach stwierdzono, że osoby niesłyszące nie tylko zapamiętują mniej materiału niż ich słyszący rówieśnicy, ale także w procesie przypominania informacji nie wykorzystują wskazówek językowych – pojęciowych i taksonomicznych (Marschark, Mayer 1998).

Powyżej opisane mechanizmy pokazują, że osoby niesłyszące i słabosłyszące doświadczają trudności nie tylko w zakresie fizycznej dostępności dźwięków mowy, ale także przetwarzania tych fragmentów wypowiedzi językowych, które do nich docierają. Zazwyczaj nie są to pełne słowa, ale te głoski, których usłyszenie bądź zobaczenie jest możliwe i stanowią one tylko około 30% wypowiedzi. Zrozumienie

takiej wypowiedzi wymaga zatem „domysłania się” pozostałych fragmentów zdania, co nie zawsze jest możliwe i adekwatne. Jest też ogromnie męczące, dlatego osoby niesłyszące i słabosłyszące potrzebują częstych przerw i powtórzeń, aby dotrzeć do pełnej treści wypowiedzi.

Z powyższych informacji wypływają konkretne implikacje edukacyjne (Marschark 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. 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.

Charakterystyczne cechy języka i mowy osób z wadą słuchu

Osoby z mniejszymi ubytkami słuchu korzystające dodatkowo z aparatów lub implantów ślimakowych uczą się języka narodowego w sposób podobny do dzieci słyszących, choć w tym procesie obserwuje się opóźnienia i trudności związane z mniejszą niż w przypadku dzieci słyszących ekspozycją na język (rzadsza możliwość słuchania, pełnego uczestniczenia w rozmowach rodzinnych i z rówieśnikami, dyskomfort związany z odbieraniem hałasu z tła). Systematyczna terapia logopedyczna oraz konstruktywne wsparcie rodziny i środowiska rówieśniczego, wyrażające się przede wszystkim we włączaniu dziecka w jak największym stopniu w czynności życia codziennego i relacje rówieśnicze, mogą sprawić, że trudności językowe doświadczane przez osoby słabosłyszące będą miały niewielki wymiar.

Język narodowy, którym posługują się osoby z głębokimi dysfunkcjami słuchu, charakteryzuje się specyficznymi cechami (Kra-kowiak 2013). Mimo używania najnowszych protez słuchowych oraz wsparcia rodziców i profesjonalistów osoby te nie są w stanie odbierać spontanicznie języka narodowego w czasie rozmów, lekcji czy wykładów. Ich trudności trafnie zaobserwował twórca *cued speech*, metody znanej w Polsce jako fonogesty, Robert Orin Cornett.

Opowiada o tym charakterystyczną historyjkę (2001, za: Domagała-Zyśk 2009):

Podczas drugiego tygodnia sprawowania przez mnie urzędu wicerektora do spraw planowania Uniwersytetu Gallaudeta, rektor Elstad pokazał mi kopię listu, który właśnie otrzymał, i powiedział: *Nasz problem polega na tym, że ten list jest typowym listem, jaki napisałoby około 80% naszych studentów. A oto ten list:*

*Dr. Leonard Elstad
Galladuet College Washington, D. C. 2002*

Szanowny Pan Rektor:

Z tego powodu że pożyczył mi Pan \$ 15 poczułem, że muszę napisać, aby dać Panu wiedzieć, jak bardzo odczuwający ulgę czuję się w tej pomocy.

Poczułem że, pomimo olbrzymie trudności mam twarz w radzeniu sobie z moje trudności finansowe, ta wybitna umiejętność która ja rozpoznaję w Panu mogłeś pomóc mi. Ta pomoc jest oczywiście znakomita ulga w mój problemy finansowe: ja sądzę, że Pana pomoc powinna być doceniona.

Dziękuję za dać mi przyjemna ulga.

Twój wdzięczny

* * *

Przez kilkanaście już lat wielokrotnie pokazywałem ten list różnym osobom, najczęściej moim współtowarzyszom w podróżach samolotem, nic im wcześniej nie mówiąc o moich związkach z Uniwersytetem Gallaudeta czy osobami niesłyszącymi. Za każdym razem pytałem: *Jak Pan (Pani) myśli, co za osoba napisała ten list?* Nikt z nich nie odpowiedział *osoba niesłysząca, osoba nieumiejąca czytać, osoba niewykształcona* czy też *osoba upośledzona umysłowo*. Każda odpowiedź była taka sama: *Jest to list napisany przez obcokrajowca*. Tragiczne jest to, że ta odpowiedź jest prawidłowa. Pomimo wielu lat uczenia się języka narodowego, przy pomocy migania lub

w programach o charakterze oralnym, a czasem i jedną, i drugą metodą, uczniowie ci nadal mają taką wiedzę o swoim języku narodowym, jaką mają obcokrajowcy.

Powyższa refleksja oddaje trafnie rodzaj trudności doświadczanych przez osoby niesłyszące. Ta i inne ich wypowiedzi pokazują, że popełniają one wiele błędów fleksyjnych (Korendo 2012): dodają błędne końcówki lub nie używają ich, stosując w wypowiedziach bezokoliczniki i rzeczowniki w 1. os. l. poj., mają trudności w poprawnym używaniu zaimków i przyimków, błędnie tworzą formy strony biernej i strony zwrotnej czasowników lub ich nie używają. Ich wypowiedzi mają także charakterystyczną składnię: zazwyczaj zdania są krótkie i proste, złożone współrzędnie, mają błędy w zakresie stosowania związków rzędu (np. związek podmiotu logicznego z orzeczeniem lub między dwoma rzeczownikami) i zgody (np. związek między podmiotem a orzeczeniem, związki między rzeczownikiem a określającymi go przymiotnikami czy liczebnikami). Wypowiedzi są także ubogie słownikowo: zasób słów jest mniejszy niż w przypadku osób słyszących, zawiera proste formy, brak jest wyrazów specjalistycznych i słów abstrakcyjnych, rzadko używane są idiomy i wyrażenia metaforyczne. Pojawiają się neosemantyzmy i specyficzne neologizmy, wynikające z braku doświadczeń w posługiwaniu się językiem.

Strategie budowania zdań w języku polskim przez dzieci niesłyszące badała też Rakowska (2000). Stwierdziła ona, iż dzieci z uszkodzonym słuchem stosują zazwyczaj proste struktury składniowe, takie jak *podmiot – orzeczenie*, *orzeczenie – okolicznik*, *podmiot – orzeczenie – dopełnienie*. Przydawka pojawia się w zdaniach budowanych przez dzieci niesłyszące w późniejszym okresie ich rozwoju i nie jest często wykorzystywana. Zdania są najczęściej pojedyncze, następnie pojawiają się zdania złożone współrzędnie ze spójnikami *i* oraz *a*, a także zdania podrzędne, połączone najczęściej spójnikiem *bo*. Rzadko również występuje bezspójnikowe wypowiedzenie złożone. W budowanych przez dzieci zdaniach pojawia się sporo błędów językowych, związanych m.in. z nieprawidłowym tworzeniem form przypadków oraz form liczby pojedynczej i mnogiej, a także błędnym używaniem końcówek fleksyjnych w zakresie rodzaju gramatycznego, używaniem nieprawidłowych form osobowych czasownika, błędnym stosowaniu przyimków oraz zaimków (w tym zaimka zwrotnego *się*). Tworząc zdania, niesłyszące dzieci mają także tendencję do opuszczania niektórych elementów składniowych.

Badania nad rozwojem sprawności składniowych polskich dzieci niesłyszących u progu edukacji w szkole podstawowej prowadzone były m.in. przez Kurkowskiego (1996). Wykazały one, iż u dzieci niesłyszących można zaobserwować nierównomierne przyswajanie systemu leksykalnego. W ich wypowiedziach dominują rzeczowniki, które pojawiają się najczęściej w formie mianownika liczby pojedynczej. Czasowniki występują jako główna część zdania, oznaczają najczęściej konkretną czynność, rzadko przybierają formy czasu przyszłego i przeszłego, prawie w ogóle nie pojawia się strona bierna. Przymiotniki i przysłówki pojawiają się w wypowiedziach dzieci niesłyszących rzadko, często przysłówki zastępowany jest przez przymiotnik. Niesłyszące dzieci mają trudności w zakresie stopniowania przymiotników oraz zastosowania prawidłowych liczby i rodzaju, a także wybrania właściwej formy przypadku. Pozostałe części mowy są dla dzieci niesłyszących trudniejsze do opanowania, często nie niosą zrozumiałych treści. Spośród zaimków najczęściej używany jest zaimek osobowy *ja*, a także zaimki pytające: *kto? co? gdzie? kiedy? ile?* Dużą trudnością jest poprawne stosowanie przyimków: dzieci rozumieją ich podstawowe znaczenie, często związane z oznaczeniem położenia przedmiotu w przestrzeni, natomiast mają trudności ze zrozumieniem przyimków w znaczeniu czasowym, narzędziowym, użytkowym, celowym, przyczynowym oraz wtedy, kiedy oznaczają one różnorodne stosunki społeczne (np. w wyrażeniach: **pomiędzy** nimi nie było zgody, **przez** niego nie poszedłem do szkoły, nic ważniejszego **nad** zdrowie).

Zdaniem G. P. Berenta (1996) amerykańscy niesłyszący studenci mają szczególne trudności ze zrozumieniem i stosowaniem następujących struktur gramatycznych języka angielskiego:

- » zdań, w których zaburzona jest struktura *podmiot – orzeczenie – dopełnienie*, np. poprzez użycie operatora przy tworzeniu zdań pytających, użycie zdań bezokolicznikowych (*infinitive clause*) oraz zdań bez wyraźnie określonego podmiotu (np. zdań zaczynających się od imiesłowu czynnego),
- » zdań, w których mamy do czynienia z rozbiciem struktury zdania złożonego przez obecność zdania względnego (*relative clause*),
- » zdań złożonych, w których istotne części zdania, takie jak podmiot i orzeczenie, nie występują blisko siebie, ale są rozdzielone innymi słowami,
- » zdań, w których występują zaimki i imiesłowy zastępujące podmiot.

Mowa osób niesłyszących i słabosłyszących zazwyczaj charakteryzuje się pewnymi odmiennosćmi, które są zależne od stopnia i rodzaju uszkodzenia. W niedosłuchu przewodzeniowym, w którym uszkodzone są przewód słuchowy zewnętrzny lub ucho środkowe, obserwuje się obniżenie progu słyszalności dla tonów niskich, co wpływa na zaburzenia artykulacji głosek o niskich częstotliwościach formantowych (są to samogłoski *a, o, u*, spółgłoski nosowe oraz spółgłoska *r*). Nastawienie głosu jest miękkie, a jego siła niska. U osób z niedosłuchem odbiorczym obserwuje się zaburzenia artykulacji spółgłosek trących (*s, z, sz*) i zwarto-trących (*c, cz, dz, dź*), co wynika z zaburzenia odbioru tonów wysokich. Występuje także stały poszum nosowy towarzyszący mówieniu oraz twarde nastawienie głosu i jego wzmożone natężenie przejawiające się głośnym mówieniem (Obrębski, Donat-Jasiak 2003). Powyżej wymieniono niektóre z cech, jednak należy mieć na uwadze, że mowa każdej osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej jest nieco inna, co związane jest z indywidualną konstelacją czynników uszkadzających (czas i poziom wystąpienia uszkodzenia) oraz rodzajem i efektywnością terapii.

W ostatnich dekadach obserwuje się znaczące zmiany w zakresie rozwoju mowy osób z wadami słuchu (Marschark, Spencer 2003), co wynika z większej świadomości rodziców i pedagogów dotyczącej znaczenia mowy w rozwoju języka i rozwoju poznawczym każdej osoby, większych możliwości technologicznych (skuteczne aparaty i implanty ślimakowe dla osób z głębokimi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu) oraz nowoczesnych metod edukacji (wczesna diagnoza, wczesne wspomaganie rozwoju). W starszych badaniach dotyczących wady słuchu oraz w powszechnie stosowanym nazewnictwie dotyczącym osób niesłyszących kryterium niemówienia było uznawane za podstawowe, stąd osoby niesłyszące określano często jako *głuchonieme*. Współcześnie nie używa się tego terminu, zaś poziom zrozumiałości mowy (*intelligibility*) osób z wadą słuchu jest coraz wyższy, a w przypadku użytkowników implantów ślimakowych mieści się na poziomie rozwoju mowy ich słyszących rówieśników (Svirsky i in. 2000).

Wada słuchu a czytanie ze zrozumieniem

Głównym sposobem zdobywania informacji staje się w przypadku osób z wadą słuchu nie słuchanie, ale czytanie. Wiele osób sądzi, że w tym zakresie osoby niesłyszące i słabosłyszące nie doświadczają

żadnych trudności. Przekonanie to jest błędne: osoby z wadą słuchu nie mają co prawda fizycznych trudności w odczytaniu tekstu, ale – podobnie jak w przypadku wypowiedzi słownych – doświadczają trudności w zakresie jego rozumienia. Nie świadczy to bynajmniej o słabszych wrodzonych możliwościach intelektualnych, jest jednak objawem doświadczanej niepełnosprawności, która – jak już napisano – ma charakter językowy.

Rozumienie czytanego tekstu nie jest bowiem zależne tylko od fizycznej dostępności jego znaków. Wymaga przede wszystkim dobrej znajomości szerokiego zasobu słów oraz doświadczenia życiowego, które ułatwia zrozumienie kontekstu. Ważne jest także rozumienie stylu tekstu, odróżnianie faktów od opinii, umiejętne rozpoznanie celu tekstu i intencji autora oraz formułowanie logicznych konkluzji (por. Schirmer, McGough 2005). Uczeń z wadą słuchu często napotyka trudności już na początku nauki czytania, co obniża jego motywację do podejmowania tej czynności, a brak rozległych doświadczeń czytelnich powoduje z kolei, że teksty – zgodnie z rozwojem dziecka na coraz wyższym poziomie skomplikowania treści – stają się z czasem coraz trudniejsze do zrozumienia i interpretacji. Tworzy się zatem błędne koło porażki i jedynie jego przerwanie poprzez stałe czytanie z dzieckiem tekstów na dostosowanym do jego możliwości poziomie trudności może poszerzać jego zakres słownictwa, motywować do czytania i pomagać w zrozumieniu tekstów coraz trudniejszych.

Liczne badania potwierdzają, że poziom czytania ze zrozumieniem w grupie uczniów niesłyszących i słabosłyszących jest często niższy niż w populacji osób słyszących. W badaniach amerykańskich stwierdzano w kolejnych latach, że niesłyszący absolwenci szkół średnich (18–19 lat) czytają na poziomie uczniów 8–9 letnich (Paul 1998b, 2001), co oznacza, że uczniowie słyszący poprawiają umiejętność czytania o jeden punkt rocznie przez cały okres nauki, podczas gdy w przypadku uczniów niesłyszących jest to 0,3 punktu rocznie (Paul 2001). Zdaniem amerykańskiego badacza tej problematyki, Paula (2001), trudności uczniów niesłyszących w czytaniu odnoszą się do czterech aspektów tego procesu: rozpoznania słów, znajomości ich znaczenia, aspektu syntaktycznego tekstu oraz rozumienia języka figuratywnego.

Rozpoznanie słowa oznacza, że czytelnik jest w stanie rozpoznać dane słowo i jego znaczenie w ciągu wypowiedzi. Tylko precyzyjne rozpoznanie słów gwarantuje rozumienie tekstu. Aby usprawnić ten proces, można zastosować różne środki wspomagające, takie jak

korzystanie z fonogestów, które umożliwiają fonologiczne rozpoznanie słowa (LaSasso, Crain, Leybaert 2010), lub z daktylografii, którą uznaje się za narzędzie wspierające proces rozpoznawania słów u osób posługujących się komunikacją migową. W praktyce często obserwujemy, że uczniowie korzystający z fonogestów, czytając tekst, dyskretnie fonogestują, natomiast użytkownicy języka migowego w tej samej sytuacji pomagają sobie w rozpoznaniu danego słowa, używając alfabetu palcowego, zwłaszcza gdy wyraz jest dłuższy lub trudniejszy. Uprzednia znajomość danego słowa stanowi podstawę do zidentyfikowania i rozpoznania go w tekście. W wielu badaniach podkreśla się, że zakres znajomości słownictwa ma bezpośredni związek ze sprawnością czytania ze zrozumieniem: im bogatszy słownik, tym lepszy poziom rozumienia czytanego tekstu (Paul 1998b, por. też Domagała-Zyśk 2013a, 232). Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący mają zazwyczaj mniejszy zasób słów niż osoby słyszące w ich wieku, inny jest także skład słownika: przeważają w nim rzeczowniki i czasowniki, natomiast mniej jest przymiotników, przysłówków i spójników, idiomów oraz wyrażeń figuratywnych (Paul 1998b). Paul zwraca uwagę na fakt, że trudnością dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących jest także rozpoznanie słowa w określonym kontekście: uczeń może znać słowo jako takie, natomiast jego pojawienie się w złożonej konstrukcji syntaktycznej czy związku semantycznym może sprawić, że jego znaczenie nie zostanie rozpoznane.

W zakresie składni uczniowie niesłyszący i słabosłyszący w największym stopniu rozpoznają zdania o typowej, prostej strukturze *podmiot – orzeczenie – dopełnienie*. Jeśli w tekście pojawiają się struktury bardziej złożone (zdania pytające i przeczące czy też względne lub podrzędnie złożone), uczniowie mają trudności w dotarciu do ich znaczenia, ponieważ szukają znanej sobie struktury podstawowej (Berent i in. 1996, por. też Domagała-Zyśk 2013a).

W języku angielskim trudności w zrozumieniu form figuratywnych dotyczą przede wszystkim licznych idiomów (np. *once in a blue moon*) oraz wyrażeń czasownikowych typu *phrasal verbs* (np. *give up*). Ich znaczenie często jest trudne do zrozumienia także dla uczniów słyszących. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący uczą się ich zazwyczaj tak jak słów, jednak utrudnia to potem rozpoznawanie ich w zróżnicowanych kontekstach, np. różnych czasach gramatycznych, kiedy towarzyszą im zaimki czy różnorodne wyrażenia rzeczownikowe itp. Zrozumienie tych struktur utrudnia także fakt, że nie zawsze mają one precyzyjne odpowiedniki w języku narodowych i ich znaczenie musi być

przekazane w sposób opisowy, w różnych kontekstach, przy pomocy nieco innych wyrażen. Rozumienie zwrotów figuratywnych stanowi trudność, jednak są także badania wskazujące na fakt, że osoby niesłyszące i słabosłyszące są w stanie rozumieć metafory (Białas 2007).

Należy wspomnieć, że niektóre z osób z wadą słuchu są zago-rzałymi czytelnikami i zadziwiają szerokim zakresem słownictwa i rozległością zainteresowań czytelniczych. Dzieci te często uczą się czytać bardzo wcześnie, nawet w trzecim–czwartym roku życia [np. poprzez symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania opracowaną przez J. Cieszyńską (2007)], a czytanie i pisanie są podstawowymi metodami ich komunikacji z otoczeniem. Z zainteresowaniem poznają potem świat dzięki pismu, dorównując dzieciom słyszącym lub nawet przewyższając je swymi osiągnięciami (por. Cieszyńska-Rożek 2010).

Aby stymulować umiejętność czytania ze zrozumieniem, konieczne jest stosowanie specyficznych strategii, przede wszystkim poszerzanie zakresu wiedzy i doświadczeń ucznia, zwłaszcza poprzez bezpośredni udział w wydarzeniach oraz sytuacjach społecznych i towarzyskich (np. wizyta w skansenie, w zoo, na lotnisku, w kinie 3D, zakupy w supermarkecie itp.). Te doświadczenia mogą być następnie przywoływane przed rozpoczęciem czytania tekstu, a pomocne bywa stosowanie form porozumiewania się preferowanych przez ucznia (mowa, fonogesty, język migowy). Ważne są także stosowanie strategii metakognitywnych (postrzeganie siebie jako osoby czytającej, przekonanie o własnych kompetencjach, świadomość znaczenia stosowania dojrzałych strategii pracy z tekstem) oraz tworzenie okazji do stosowania tych strategii na materiale językowym o odpowiednim stopniu trudności.

Wypowiedzi pisemne osób niesłyszących i słabosłyszących

Czytanie jest podstawową formą percepcji języka, natomiast pisanie w języku narodowym i językach obcych pozostaje najważniejszym środkiem ekspresji. Osoby niesłyszące posługujące się językiem migowym chętnie wyrażają także swoje myśli w tym języku, jednak nie jest on rozumiany powszechnie, co sprawia, że pismo daje bardziej uniwersalne możliwości komunikacji. Tworzenie tekstów pisanych oznacza także posługiwanie się językiem, stąd stanowi dla osób słabosłyszących i niesłyszących kolejne wyzwanie, zwłaszcza w zakresie

formalnej strony tworzenia tekstu – poprawności gramatycznej i leksykalnej. Mały zasób słownictwa i mniejsze niż w przypadku słyszących doświadczenie językowe sprawiają, że teksty osób niesłyszących są krótsze i uboższe w treść, ale przede wszystkim zawierają błędy gramatyczne. Niektóre z nich wynikają z interferencji języka migowego, inne zaś z niedostatków znajomości języka narodowego.

Badania nad tekstami osób niesłyszących i słabosłyszących prowadzone są od wielu lat, zwłaszcza w USA. Analiza wyników pokazuje, że wzrasta poziom sprawności pisania w tej grupie osób. O ile w latach 60. XX wieku prof. R. O. Cornett alarmował, że poziom pisania niesłyszących Amerykanów sytuuje ich w zasadzie wśród analfabetów, o tyle współcześnie osoby z wadą słuchu piszą i publikują teksty w szkołach, na uczelniach czy w mediach. Liczni badacze podają specyficzne cechy języka osób niesłyszących i słabosłyszących. Jak już wyżej powiedziano, w ich pisemnych wypowiedziach jest mniej zdań złożonych, język może być uznany za bardziej stereotypowy, zawiera więcej rzeczowników, czasowników i określników, mniej zaś przysłówków, operatorów i spójników. Autorzy tekstów popełniają więcej błędów w zakresie poprawności strukturalnej zdania, a ich wypowiedzi są mniej interesujące i mniej spójne (Paul 2001). W badaniach z roku 1998 Musselann i Szanto stwierdzili, że 50% badanych przez nich uczniów osiągnęło wyniki średnie i powyżej średniej. Stosunkowo dobre wyniki uczniowie osiągnęli w podskalach oceniających konstrukcję wypowiedzi oraz interpunkcję i poprawność zapisu literowego słów (*spelling*), natomiast trudności sprawiały im przede wszystkim składnia i sprawność leksykalna. Poziom sprawności pisania był zależny od stopnia uszkodzenia słuchu, jednak nie był zależny od preferowanego sposobu komunikacji. Z kolei Antia, Reed i Kreimeyer (2005) podkreślają, 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 również, że jakość tworzonego tekstu zależna jest także od rodzaju zadania – uczniowie przygotowywali lepsze teksty w odpowiedzi na mniej formalne i bardziej osobiście ich interesujące polecenia – np. pisząc list, osiągnęli lepsze wyniki niż przy innych, bardziej sformalizowanych poleceniach testu (por. Musselman, Szanto 1998). Kolejne badania wśród niesłyszących i słabosłyszących studentów w USA prowadziły Channon i Sayers (2007). Studenci z uszkodzonym słuchem osiągnęli ogólny wynik 58% poprawności wypowiedzi, a najczęstsze

błędy dotyczyły używania słów funkcyjnych, takich jak: przedimki, zaimki, przymyki, spójniki i czasowniki posiłkowe, wyboru właściwego słowa (błędy zawężania lub rozszerzania znaczenia), interpunkcji oraz używania części mowy innych niż rzeczowniki i czasowniki (błędy w użyciu określników, przedimków, zaimków wskazujących, kwantyfikatorów i spójników).

Użytkownicy języka migowego, pisząc w języku obcym, doświadczają jeszcze jednej trudności: używany przez nich język obcy pozostaje pod wpływem języka migowego, który jest językiem wizualnym o znacząco odmiennej gramatyce niż języki foniczne. Ta grupa uczniów ma skłonność do zapisywania zdań (zarówno w języku narodowym, jak i obcym) w takiej formie, jakby były one tłumaczeniem zdań układanych przez nich w języku migowym. Tradycyjnie takie struktury uznawane były za błędne i świadczące o niskich umiejętnościach językowych dzieci niesłyszących, jednak współczesne badania mówią nie tyle o nieprawidłowym pisaniu, ile o „specyfice” języka fonicznego (czyli mówionego) używanego przez osoby posługujące się językiem migowym (Svartholm 2008). Pisząc w języku narodowym, osoby niesłyszące używające języka migowego jako głównego środka komunikacji często posługują się uproszczoną jego wersją, czasem nawet przypominającą pidżyn (Svartholm 2008). Zdaniem Svartholm, w wypowiedziach najczęściej używany jest szyk *podmiot – orzeczenie – dopełnienie*. Wypowiedzenia są krótkie, brak jest zdań podrzędnie złożonych. Bardziej skomplikowane idee są często upraszczane i wtłaczane w stereotypowe formy. W tekstach pojawiają się liczne błędy gramatyczne i słownikowe. W treści brak jest zdań komentujących, wyrażających opinię, często podane są jedynie fakty.

Powyższe wyniki badań wskazują na podstawowe trudności językowe uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Pokazują, że mają one głównie charakter formalny. Z tego względu w ocenianiu prac pisemnych tworzonych przez uczniów z wadą słuchu należy zawsze zauważać nie tylko błędną formę (błędy językowe to symptomy tej niepełnosprawności), ale przede wszystkim to, na ile trafnie uczeń przekazał treść i na ile skutecznie zrealizował cel wypowiedzi.

PODSTAWY SURDOGLOTTODYDAKTYKI

W drugiej części omówione zostaną podstawy surdoglottodydaktyki języka obcego. Nazwa ta po raz pierwszy pojawiała się w roku 2003 (Domagała-Zyśk 2003a), natomiast w roku 2013 przedstawione zostały wyniki pierwszych w Polsce i unikalnych w skali światowej badań dotyczących procesu nauczania i uczenia się języka obcego u studentów niesłyszących i słabosłyszących (Domagała-Zyśk 2013a). W kolejnych rozdziałach ukazane zostaną cele i założenia tej dyscypliny badawczej i dziedziny działalności praktycznej, zasady pracy nauczyciela surdoglottodydaktyka oraz systematyczny przegląd dotychczasowych badań w zakresie nauczania języków obcych uczniów i studentów z wadą słuchu.

Podstawowe założenia i cele surdoglottodydaktyki

6

Glottodydaktyka – nauka o procesie uczenia się i nauczania języków obcych (Dakowska 2003; Wilczyńska 2010; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010) – ma w Polsce długą tradycję i znaczący dorobek. Powstała jako odpowiedź na potrzebę wyodrębnienia się z językoznawstwa praktycznego nowej dziedziny wiedzy, w której język nie byłby traktowany tylko jako system formalny, ale rzeczywistość komunikacyjna, osadzona w określonym kontekście zmiennych indywidualnych i społecznych (Wilczyńska 2010). 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 obrębie glottodydaktyki wyróżnić można subdyscypliny, które zajmują się określonymi polami badawczymi. Jedną z nich jest surdoglottodydaktyka. Nazwa ta oraz określenie przedmiotu badań tej nauki pojawiło się po raz pierwszy w artykule mojego autorstwa opublikowanym w roku 2003, który nosił znamienity tytuł: *Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka?* (Domagała-Zyśk 2003a). Przedmiot tej nauki został scharakteryzowany także w publikacji *Wielojęzyczni. Studenti niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego* (Domagała-Zyśk 2013a, 324): *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).*

Procesy uczenia się i nauczania języka obcego nie są zawieszane w próżni, ale powinny być oparte o solidne podstawy antropologiczne. Praca z uczniem czy studentem z wadą słuchu to przede wszystkim praca z osobą, której – niezależnie od jej wad i zaburzeń – przysługuje pełnia osobowej godności. (por. Chudy 2007, 273) Osoba – zatem także uczeń czy student z wadą słuchu – posiadając godność osobową,

nie może być przez nikogo potraktowana jako środek do celu, ale jako cel sam w sobie, zaś jedynym właściwym odniesieniem do niej jest miłość (por. Wojtyła 1982). Surdoglottodydaktyka wyrasta także z przesłanek pedagogiki humanistycznej, której podstawę stanowi pełne zaakceptowanie każdej osoby ludzkiej, przyznanie jej należytej godności, a także promowanie osobistej wolności i odpowiedzialności, samoaktualizacji i samotranscendencji (Strelau 2008). Za Rogersem należy przyjąć, że uczenie się w nurcie humanistycznym powinno posiadać pięć następujących cech:

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.

W takim ujęciu uczenie się języka obcego nie jest celem samym w sobie, ale aktywnością, dzięki której uczeń lub student może aktualizować się jako osoba (Harmer 1991, 35).

Założenia surdoglottodydaktyki wynikają z filozofii personalistycznej, w której każdy człowiek – niezależnie od poziomu jego sprawności czy rodzaju doświadczanych trudności – traktowany jest jako byt osobowy, któremu przynależne są godność i szacunek wynikające z samego faktu bycia człowiekiem. Jak pisał wybitny personalista Karol Wojtyła (późniejszy papież Jan Paweł II): *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). Żadna niepełnosprawność nie narusza tej godności i konieczności podejmowania przez pedagoga-nauczyciela wszelkich działań, których celem jest wspieranie ucznia w jego rozwoju, towarzyszenia mu w celu osiągnięcia przez niego pełni człowieczeństwa (por. też Chudy 2007). W personalizmie dwa podstawowe wymiary charakteryzujące człowieka to przygodność i potencjalność. Każdy człowiek jest więc bytem przygodnym – kruchym i małym wobec sił przyrody i codziennych wydarzeń, które mogą w krótkiej chwili zniszczyć lub całkowicie zmienić bieg naszego życia. Niepełnosprawność jest jedną z takich cech wyraziście ukazujących przygodność człowieka – na skutek zadziałania jakiegoś czynnika (wypadek, skutek uboczny przyjętego lekarstwa, mutacja genowa) sprawny organizm zostaje uszkodzony. Nie oznacza to jednak w żadnym wypadku utraty godności ludzkiej – pomimo tych zmian każda z osób z niepełnosprawnością cieszy się pełnią ludzkich praw, potrzebuje jedynie

wsparcia w realizacji swoich celów. To wsparcie W. Chudy (2007) nazywa „metafizyką pomocy”. Każdy człowiek jest także bytem potencjalnym, dysponującym możliwościami rozwoju i doskonalenia na każdym etapie życia, i to niezależnie od zakresu posiadanych sprawności i zdolności. Rozwój ten ma swoje indywidualne tempo, jest uzależniony od wyposażenia biologicznego, warunków środowiska oraz aktywności własnej każdej osoby – skali jej potrzeby samorozwoju i samoaktualizacji, jednak jest możliwy w każdej sytuacji, nawet w przypadku głębszych niepełnosprawności. Nie chodzi tutaj bynajmniej o porównywanie uczniów między sobą, ale o porównywanie dzisiejszych osiągnięć z tymi z przeszłości, pokonywanie ograniczeń i dążenie do osobistych celów. Kategoria potencjalności ma zasadnicze znaczenie w procesie uczenia się i nauczania języka obcego osób z wadą słuchu. Zbyt łatwo jest w tej sytuacji powiedzieć, że jest to zadanie niemożliwe do wykonania – a tak działo się w przeszłości i dzieje się obecnie w niektórych krajach Europy, gdzie to uczniowie z wadą słuchu są zwalniani z nauki języków obcych. Osoby decydujące o tych zwolnieniach stoją na stanowisku, że nie jest tu możliwy rozwój – opanowanie języka obcego przez kogoś, kto ma trudności w słyszeniu i mówieniu. Przyjęcie postawy personalistycznej zakłada, że rozwój możliwy jest nawet w tak trudnej sytuacji, a dotychczasowe doświadczenia w zakresie nauczania osób z wadą słuchu języków obcych potwierdzają tę tezę.

Pedagogika humanistyczna stanowi podstawę współczesnej dydaktyki języków obcych (Komorowska 2001), w tym też surdologlottodydaktyki (Domagała-Zyśk 2013a). Zakłada ona pełną akceptację osoby ludzkiej i przyznawanie należytej 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). Uczeń staje się w takim ujęciu podmiotem edukacji, formułuje i dostrzega jej sens oraz cele swoich działań, ku którym dąży z wysoką motywacją wewnętrzną. Teoria humanistyczna w odniesieniu do nauczania języków obcych postrzega proces uczenia się i nauczania jako taki, w który zaangażowana jest cała osoba ucznia. Duże znacznie przypisuje się osobistym doświadczeniom uczniów oraz ich stanom emocjonalnym i opieraniu 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.

W pracy z osobą z niepełnosprawnością słuchu konieczne jest zachowanie **zasady podmiotowości**, rozumianej jako możliwość kierowania własnym życiem, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności (Obuchowska 1991; Kosakowski 2001, 41). Podmiotowość może być rozumiana zarówno jako poszanowanie dla indywidualności osoby, jak i swoista postawa osoby z niepełnosprawnością, wyrażająca się w tym, że człowiek ma poczucie sprawczości i decydowania o kierunku swojego rozwoju przy życzliwym, ale i profesjonalnych wsparciu otoczenia.

Surdologlottodydaktyka jest ściśle związana z dydaktyką specjalną, a więc badaniami i praktyką pedagogiczną w ramach pedagogiki specjalnej, pedagogiki uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy też bardziej ogólnie – nauk o niepełnosprawności. W podejściu do zagadnienia niepełnej sprawności spotyka się współcześnie dwa modele: biologiczny (medyczny) i społeczny. W modelu medycznym niepełnosprawność traktuje się jako zaburzenie, które wymaga leczenia, rehabilitacji i zmiany. Dokonują się one zazwyczaj w zamkniętych ośrodkach leczniczych i szkolnych (np. szkołach specjalnych), co prowadzi do segregacji i wykluczenia społecznego. Za sukces uznaje się osiągnięcie przez osobę z niepełnosprawnością (traktowaną jako pacjent czy podopieczny) takiego poziomu sprawności, który byłby jak najbardziej zbliżony do poziomu funkcjonowania osoby sprawnej, jeśli zaś nie jest to możliwe (np. pomimo wieloletniej terapii logopedycznej osoba niesłysząca nie mówi) – uznane zostaje za niepowodzenie i klęskę samej osoby z niepełnosprawnością i jej rodziny. Współcześnie sądzi się, że ten model deprecjonuje osoby z niepełnosprawnością i nie pozwala im na prowadzenie życia osobistego i zawodowego zgodnie z ich możliwościami i potrzebami (Rieser 2008).

Społeczny model niepełnosprawności, którego założenia sformułował jako pierwszy Mike Olivier w 1983 roku (Barnes 2003, 5), powstał jako alternatywa dla modelu medycznego. W podejściu tym niepełnosprawność postrzegana jest nie tyle jako zaburzenie o charakterze medycznym, deficyt czy brak, ale sposób funkcjonowania, który napotyka liczne bariery o charakterze społecznym. Istotą niepełnosprawności nie jest zatem uszkodzenie, ale bariery, które istnieją w środowisku (architektoniczne, prawne, komunikacyjne czy mentalne), które uniemożliwiają osobom z niepełnosprawnością pełne realizowanie swojego potencjału poznawczego, zawodowego czy społecznego. W przypadku uszkodzenia słuchu oznacza to, że akcent należy położyć nie tylko na indywidualną rehabilitację, ćwiczenia

mowy, usprawnianie słuchowe, ale też na zapewnienie osobom z wadą słuchu dostępu do edukacji, kultury, pracy. Dokonać się to może poprzez zmianę mentalności społecznej i dostrzeżenie w osobach z wadą słuchu nie tylko stereotypowo rozpoznawanych nadpobudliwości i introwertyzmu, ale także bogactwa ich talentów i zdolności oraz zróżnicowanych, ale zazwyczaj dobrych i bardzo dobrych możliwości poznawczych umożliwiających kształcenie na różnych poziomach i w różnych specjalnościach. Aby taka zmiana mogła się dokonać, konieczne jest działanie na rzecz zmiany postrzegania głuchoty i problemów z nią związanych (*deafness awareness*), które obejmują informowanie społeczeństwa o rzeczywistych problemach i potrzebach osób z wadą słuchu, przede wszystkim komunikacyjnych. W przypadku użytkowników języka migowego może to być potrzeba większej obecności tego języka w przestrzeni publicznej (tłumacze języka migowego w szkołach, na uczelniach i w urzędach). Osoby posługujące się w komunikacji mową i językiem polskim potrzebować będą z kolei dostępności treści edukacyjnych i kulturowych, realizowanej poprzez napisy czy symultaniczny przekaz tekstowy w telewizji, teatrze, szkole, kościele czy na uczelni. W społecznym modelu niepełnosprawności nie tylko osoba nią dotknięta musi podjąć wysiłek rehabilitacyjny, ale też społeczeństwo powinno poczynić starania o włączenie osób z niepełnosprawnością w przestrzeń: edukacyjną, zawodową i społeczną, aby umożliwić dokonanie się pełnej integracji i inkluzji. Tak więc nie tylko uczeń z niepełnosprawnością słuchu ma starać się zrozumieć treść zajęć, ale nauczyciel powinien mu w tym pomóc, np. poprzez przygotowanie dodatkowych wyjaśnień na piśmie, stworzenie możliwości konsultacji czy też pomocy w przygotowaniu notatki z lekcji. Przyjęcie społecznego modelu niepełnosprawności jest jednym z elementów procesu normalizacji sytuacji osób z niepełnosprawnością. Zasady normalizacji zostały sformułowane w latach 60. przez Bengta Nirje (Perrin, Nirje 1985; Wolfenberger 1980), który twierdził, że społeczeństwo powinno zapewnić osobom z niepełnosprawnością warunki życia i rozwoju w jak największym stopniu podobne do tych, które mają osoby sprawne: poszanowanie i realizację pełni praw ludzkich, dostęp do usług i wydarzeń w zakresie edukacji, kultury i życia społecznego. Jest to możliwe przy przyjęciu postawy upodmiotowienia i obiektywizacji niepełnosprawności (Dykcik 2001) oraz zakłada dominację podejścia inicjującego i uaktywniającego (*empowerment*) w działaniach pedagogów specjalnych (Kosakowski 2005). W podejściu tym postrzega się osobę z niepełnosprawnością jako posiadającą zasoby

psychologiczne pozwalające jej w sprzyjających warunkach aktywnie uczestniczyć w edukacji i na rynku pracy. Zadaniem osób wspierających ją jest stworzenie możliwości wykorzystania tego potencjału, zainicjowanie działań. Krause (2005, 48) zauważa, że współcześnie normalizacja oznacza nie tylko zapewnienie możliwości realizacji podstawowych praw, ale też troskę o dobrą jakość życia osoby z niepełnosprawnością, która to jakość niekoniecznie bezpośrednio wiąże się z efektami rehabilitacji.

Celem uczenia się i nauczania języka obcego jest nabycie kompetencji językowej (umiejętności budowania wypowiedzi poprawnych gramatycznie) i komunikacyjnej (umiejętności używania języka w różnych kontekstach społecznych). W uczeniu się języka ojczystego każdy człowiek nabywa te kompetencje niejako spontanicznie: jest w stanie odkryć reguły rządzące językiem, określić poprawność wypowiedzi swoich i innych osób oraz używać języka adekwatnie do sytuacji społecznej. W uczeniu się języka obcego poprawność językowa i komunikacyjna jest trudniejsza do pełnego osiągnięcia, ponieważ *znać język* to nie tyle używać go w sposób nieskazitelnie poprawny, ile znać i rozumieć społeczne reguły stosowania języka w komunikacji interpersonalnej. Nabycie kompetencji językowej i komunikacyjnej umożliwia z kolei uczniowi wzrost jego kompetencji kulturowych, czyli gotowości do udziału w kulturze.

Cele te formułowane są identycznie w surdologlottodydaktyce, jednak towarzyszy temu także świadomość, że ze względu na istotę niepełnosprawności słuchowej, której jądrem są trudności językowe, nie zawsze jest możliwe osiągnięcie przez ucznia z wadą słuchu pełni tych kompetencji. Zazwyczaj nie udaje się biegle opanować sprawności słuchania i mówienia, co nie wyklucza oczywiście zasadności podejmowania starań o to, aby te sprawności były wypracowane na najwyższym z możliwych poziomów. Warto także przywołać tu badania Lichtensteina (1998, 131), który stwierdził, że nawet jeśli dzieci niesłyszące nie używają mowy do porozumiewania się, to potrzebują jej do budowania języka wewnętrznego i przetwarzania bodźców językowych.

Celem uczenia się i nauczania języka obcego jest też budowanie autonomii ucznia. W obowiązującej obecnie podstawie programowej kształcenia ogólnego zapisano, że celem nauczania języka obcego jest rozwijanie umiejętności uczenia się poprzez dokonywanie samooceny, współpracę w grupie, wykorzystywanie różnych źródeł informacji, rozwijanie strategii komunikacyjnych i budowanie

świadomości językowej¹. Oczekuje się także, aby uczeń wykazywał aktywność i samodzielność, poszukiwał informacji i odpowiedzialnie podejmował decyzje co do celów, metod i przebiegu procesu uczenia się (Komorowska 2011). Osiągnięcie tego w pracy z uczniem z wadą słuchu nie jest nierealne, ale w istotny sposób utrudnione. Niemal każdy z nauczycieli ma w stosunku do ucznia tendencję do przyjmowania postawy opiekuńczej i traktowania go z pozycji „Dorosłego”, wobec której uczeń nie czuje się partnerem, ale (podporządkowanym) „Dzieckiem” (por. Wilczyńska 2012), jednak niepełnosprawność ucznia często wywołuje nadopiekuńczość ze strony nauczycieli. Lektorzy i nauczyciele patrzą wtedy na ucznia z wadą słuchu jak na obiekt troski, wyrozumiale akceptują i nie stawiają wymagań. Taka postawa nie sprzyja rozwojowi autonomii ucznia, nie przyczynia się do wzrostu motywacji i podejmowania wyzwań. Przeszkodami do rozwoju autonomii ucznia mogą być też pewne cechy środowiska rodzinnego, takie jak nadopiekuńczy czy autorytarny styl wychowania (por. też Studenska 2011). Tymczasem uczeń czy student z wadą słuchu – tak jak każda inna osoba – rozwija się także poprzez przyjmowanie odpowiedzialności za własną edukację. Podejmując decyzje w zakresie strategii uczenia się języka obcego, wysiłku wkładanego w jego opanowanie, uczy się pokonywać własne ograniczenia i bierze jednocześnie odpowiedzialność za swoją przyszłość. Lektor i nauczyciel powinni zatem umiejętnie wspomagać ten proces, pomóc w akceptacji ograniczeń wynikających z wady słuchu, ale jednocześnie wspierać ucznia w podejmowaniu wyzwań. Przykłady takich działań zawarto w ostatnim rozdziale tej książki.

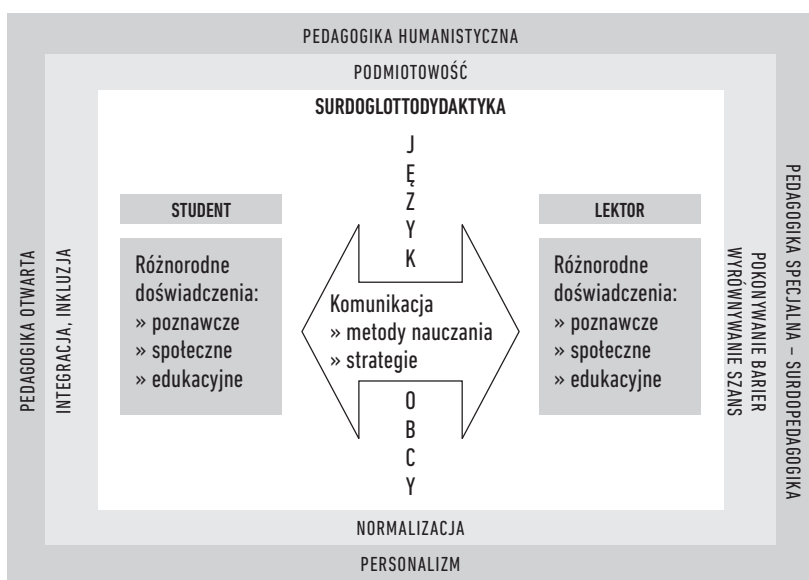
W surdoglottodydaktyce pojawia się jeszcze jeden ważny cel: terapeutyczny (Domagała-Zyśk 2006). Uczenie się języka obcego może bowiem pomóc zaradzić deprywacji poznawczej i społecznej oraz przyczynić się do zmiany obrazu siebie na bardziej pozytywny, podniesienia poziomu poczucia własnej wartości czy też wzrostu motywacji do podejmowania działań. Nauka języka obcego jest bowiem okazją do pokonania ograniczeń związanych z wadą słuchu, daje szansę na poczucie się podobnym do innych uczniów (*wszyscy uczymy się języka angielskiego*) i może nieść satysfakcję z odnoszonych sukcesów.

Podsumowując, surdoglottodydaktyka wyrasta z założeń personalizmu i pedagogiki humanistycznej, ale też tradycji pedagogiki

1 Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (Dz.U. 2014, poz. 803).

otwartej i surdopedagogiki. Przyjmuje zasady podmiotowości, normalizacji, integracji i inkluzji oraz wyrównywania szans i wsparcia osób niesłyszących i słabosłyszących w pokonywaniu barier w dostępie do języka obcego. Jest osobową relacją edukacyjną i wychowawczą, w której uczeń lub student spotyka się z lektorem w całym bogactwie i różnorodności swoich doświadczeń poznawczych, społecznych i edukacyjnych. Język obcy jest w tym spotkaniu narzędziem, które może umożliwić realną komunikację i wzrost kompetencji zarówno u ucznia, jak i jego lektora. Omówiony powyżej model surdologlottodydaktyki zamieszczono na il. 10.

Il. 10. Model surdologlottodydaktyki



Zasady pracy nauczyciela surdoglottodydaktyka 7

W procesie uczenia się i nauczania języka obcego lektor powinien przyjąć te właśnie omówione powyżej zasady. Punktem wyjścia jest przyjęcie wskazań personalizmu i pedagogiki humanistycznej, wyrażających się w postawie szacunku dla godności osoby ucznia, niezależnie od zakresu doświadczanych przez niego trudności czy stopnia utraty sprawności sensorycznych. Respektowanie ucznia jako osoby zakłada podejmowanie działań służących jego rzeczywistym dobru i rozwojowi, a nie wygodzie czy konformizmowi w stosunku do utartych poglądów i tradycyjnych działań. Postrzeganie swojej pracy w społecznym modelu niepełnosprawności wiąże się z kolei z podejmowaniem wysiłku organizacji zmian środowiskowych i społecznych oraz szukaniu takich sposobów organizacji lektoratu czy lekcji języka obcego, który będzie najbardziej sprzyjał osiąganiu postępów (używanie pętli indukcyjnej, tablicy multimedialnej, języka migowego), a nie tylko z żądaniem od ucznia maksymalizowania wysiłków w celu nauczania się języka obcego. Postawa podmiotowego traktowania ucznia wynika zarówno z szacunku dla jego godności, jak i przekonania, że jest on w stanie samodzielnie kierować własną edukacją, wyznaczać cele i realizować je nawet mimo doświadczanych trudności.

W Polsce niemal nie prowadzono dotąd badań nad kompetencjami i rolą nauczycieli języka obcego uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Jedyne badania w obrębie tej problematyki przeprowadzono w roku 2010 (Domagła-Zyśk 2012c) i objęły one 18 nauczycieli z 15 spośród 37 szkół specjalnych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących w Polsce. Wszystkie badane osoby miały pełne kwalifikacje do nauczania języka obcego, jednak tylko połowa była przygotowana do pracy z uczniami niesłyszącymi: dziewięć osób miało tytuł zawodowy magistra filologii angielskiej, kolejne osiem ukończyło studia licencjackie w tym zakresie, jedna osoba ukończyła kurs kwalifikacyjny ODN uprawniający do nauczania języka angielskiego. Osiem spośród badanych osób nie miało żadnego dodatkowego przygotowania

w zakresie surdopedagogiki, dwie osoby są magistrami w zakresie surdopedagogiki, cztery ukończyły studia podyplomowe w zakresie surdopedagogiki, kolejne trzy osoby odbyły specjalistyczny kurs w zakresie surdopedagogiki, jedna dodatkowo ukończyła studia pedagogiczne. W zakresie komunikowania się z uczniami niesłyszącymi odpowiedzi nauczycieli wykazują dużą spójność: prawie wszyscy preferują posługiwanie się w relacjach z uczniami pismem oraz techniką odczytywania z ust, zatem starają się wyraźnie mówić i odczytywać z ust uczniów ich komunikaty. Wszyscy badani nauczyciele deklarują, że porozumiewają się z uczniami metodą migową: sześć osób korzysta w komunikacji z uczniami tylko z Polskiego Języka Migowego, kolejne sześć używa systemu językowo-migowego, pięć osób korzysta zarówno z jednego, jak i drugiego sposobu komunikowania się. Niektórzy nauczyciele (trzy osoby) próbują stosować pojedyncze znaki Amerykańskiego lub Brytyjskiego Języka Migowego, cztery osoby w różnym zakresie korzystają z fonogestów.

Analiza odpowiedzi na pytania otwarte oraz komentarzy nauczycieli pozwala stwierdzić, że stosują oni w nauczaniu szereg zasad pedagogicznych i terapeutycznych: zasadę indywidualizacji nauczania, zasadę dostosowania tempa pracy do możliwości ucznia, stosowanie wzmocnień pozytywnych i zabiegów o charakterze wspierającym i terapeutycznym (wzmacnianie motywacji, obniżanie poziomu stresu), częste utrwalanie nauczanego materiału. Zwracają także uwagę na znaczenie dobrej komunikacji z uczniem, co oznacza: utrzymywanie kontaktu wzrokowego, dokładne przekazanie poleceń, tłumaczenie niezrozumiałych terminów w języku polskim lub Polskim Języku Migowym.

W procesie nauczania badani stosują głównie metodę gramatyczno-tłumaczeniową, posługują się pismem i tłumaczeniem wyrażen i zdań na język polski lub Polski Język Migowy. Wykorzystują także elementy metody komunikacyjnej oraz metody *Total Physical Response*: zachęcają uczniów do prezentowania znaczenia słów i wyrażen w formie gestów oraz mimiki, w tym w Polskim Języku Migowym. Często wykorzystywane są pomoce wizualne oraz techniki plastyczne, rzadko natomiast nauczyciele korzystają z nowoczesnych środków technologicznych, Internetu, filmów z napisami oraz metod aktywizujących, takich jak gry i zabawy dydaktyczne, odgrywanie ról czy drama. Trudnością w pracy nauczyciela surdologlottodydaktyka jest przede wszystkim brak podręczników i innych materiałów do prowadzenia zajęć z uczniami z wadą słuchu. Powszechnie używane podręczniki

zawierają bowiem wiele materiału językowego w postaci nagrań, które muszą być adaptowane do specyficznych potrzeb uczniów. Nauczyciel musi zatem samodzielnie przygotowywać materiały dydaktyczne, co jest czasochłonne i kosztowne.

Surdoglottodydaktyka skupia się przede wszystkim na relacjach wychowawczej i edukacyjnej, rozumianych jako spotkanie osoby ucznia i osoby lektora. Każdy z nich przychodzi na to spotkanie z bogactwem własnych doświadczeń poznawczych, społecznych i edukacyjnych, nie tylko tych pozytywnych, ale też takich, które oznaczają raczej wyzwanie czy trudność. Język obcy jest narzędziem, które umożliwia to spotkanie i stwarza szansę komunikacji, która prowadzi do osobistego rozwoju każdego z uczestników tej relacji.

W procesie uczenia się i nauczania języka obcego lektor powinien przyjąć zasady personalizmu i pedagogiki humanistycznej, wyrażające się w postawie szacunku dla godności osoby ucznia, niezależnie od zakresu doświadczanych przez niego trudności czy stopnia utraty sprawności sensorycznych. Respektowanie ucznia jako osoby zakłada podejmowanie działań służących jego rzeczywistym dobrem i rozwojowi, a nie wygodzie czy konformizmowi w stosunku do utartych poglądów i tradycyjnych działań. Postrzeganie swojej pracy w społecznym modelu niepełnosprawności wiąże się z kolei z podejmowaniem wysiłku organizacji zmian środowiskowych i społecznych oraz szukaniem takich sposobów organizacji lektoratu czy lekcji języka obcego, które będą najbardziej sprzyjać osiągnięciu postępów (używanie pętli indukcyjnej, tablicy multimedialnej, języka migowego), a nie tylko z żądaniem od ucznia maksymalizowania jego wysiłków w celu nauczenia się języka obcego.

Naczelną jednak zasadą pracy nauczyciela surdoglottodydaktyka jest indywidualizacja procesu nauczania. Jest to jedna z podstawowych zasad edukacji i terapii pedagogicznej. Jej stosowanie zakłada przede wszystkim dobre poznanie danego ucznia (diagnozę), a następnie zastosowanie takich strategii nauczania, które są najbardziej dla niego odpowiednie. W nauczaniu języka obcego za istotne uważa się przede wszystkim określenie poziomu znajomości języka obcego oraz celu uczenia się języka obcego, którym może być dla ucznia zdanie egzaminu, możliwość wykorzystania języka obcego w pracy lub nauce za granicą. W perspektywie nauczyciela cel nauczania języka obcego ma o wiele szersze znaczenie, związane nie tylko z aspektem użytkowym, ale przede wszystkim z traktowaniem zajęć językowych jako sytuacji, w której dokonuje się wszechstronny rozwój

ucznia – budowane są schematy relacji z drugim człowiekiem oraz kształtowana jest ogólna postawa wobec uczenia się. Celem nauczania jest zatem osiągnięcie autonomii – zdolności ucznia do samodzielnego i odpowiedzialnego decydowania o dalszych celach i etapach uczenia się.

W nauczaniu osób z wadą słuchu ważna jest przede wszystkim świadomość dużych i wieloaspektowych indywidualnych różnic między poszczególnymi uczniami (por. rozdz. 1). Trudno jest też określić ogólny poziom opanowania poszczególnych sprawności językowych i znajomości języka obcego, ponieważ sposób prezentacji wiedzy (mówienie czy pisanie) mogą nie odzwierciedlać w pełni kompetencji ucznia, które stają się widoczne dopiero po zrozumieniu specyfiki trudności komunikacyjnych poszczególnych uczniów (wady wymowy, mowa niewyraźna i trudno zrozumiała, błędy w pisaniu wynikające z ogólnych trudności w posługiwaniu się językiem). Ze względu na te problemy często zdarzają się sytuacje, w których uczeń – mimo dobrej znajomości słownictwa i gramatyki – trafia do grupy znacznie poniżej swoich kompetencji i możliwości lub też uczy się z podręczników przewidzianych dla uczniów młodszych. Założenie, że osobom z wadą słuchu przede wszystkim potrzebne jest utrwalenie i powtórzenie materiału, nie zawsze jest słuszne i prowadzi do sytuacji, kiedy po kilku latach nauki uczniowie ci nadal kwalifikowani są do grup o najniższym poziomie językowym i stawiani wobec konieczności uczenia się języka obcego znacznie poniżej swoich możliwości. Taka sytuacja działa demotywująco i przyczynia się do poczucia niskiej wartości oraz antycypowania klęski: *Znowu zaczynam od początku, znowu mi się nie uda.*

Dobre poznanie realnych kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia może się dokonać nie poprzez jednokrotne wykonanie testu typu *Placement Test*, lecz poprzez uważną obserwację w czasie kilku pierwszych zajęć, podczas których wskazane jest stosowanie różnorodnych materiałów dydaktycznych i strategii nauczania. W czasie takiej wydłużonej diagnozy można zaobserwować, że niektórzy uczniowie chętniej prezentują swoją wiedzę w postaci pisemnej, rozwiązując zadania i testy, inni z kolei szukają okazji do mówienia w języku obcym, nawet jeśli sprawia im to ogromną trudność i w wypowiedziach pojawiają się różne błędy. W zadaniach polegających na tworzeniu tekstu niektórzy korzystają z szablonowych wyrażeń, a ich teksty są zasadniczo poprawne, inni natomiast próbują tworzyć teksty w jak największym stopniu oddające ich doświadczenia

osobiste – są one mniej poprawne, ale za to bardziej twórcze i samodzielne, co powinno zostać docenione.

Ważne jest także poznanie, jakie czynniki motywują ucznia do pracy nad poznawaniem języka obcego. Często jest to po prostu zdobycie dobrej oceny, ale cele mogą też wykraczać poza te typowo szkolne i może to być np. wakacyjny wyjazd zagraniczny, znalezienie dobrej pracy, w której potrzebna jest znajomość języka obcego itp. Świadomość, jakie są uczniowskie cele nauki języka, pozwala na wykorzystanie w nauczaniu elementów bezpośrednio motywujących ucznia, np. dodatkowych ćwiczeń dotyczących słownictwa potrzebnego na lotnisku, wyrażen związanych z pracą w restauracji czy elementów języka obcego potrzebnych w księgowości czy bankowości.

Ważnym czynnikiem motywującym do uczenia się jest możliwość wyrażenia w języku obcym własnych przeżyć i doświadczeń (por. też Kelly, Albertini, Shannon 2001). Zbyt często lekcja czy lektorat języka obcego jest dla osób z wadą słuchu *uczeniem się o języku*, a nie *uczeniem się języka*, narzędzia komunikacji i wymiany myśli, co można nazwać personalizacją. Stosuje się w tym celu np. technikę wykorzystywania w zadaniach imion uczestników lektoratu a także – za ich zgodą – faktów z ich biografii, które mogą stać się materiałem do zadań. Nauczyciel w takich dialogach staje się także czynnym uczestnikiem ćwiczenia, dzieląc się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami. Poniżej zamieszczono przykłady takich ćwiczeń:

- a) zdania w czasach Present Continuous i Present Simple:
 - » *I am not sitting now. It is not raining now. My teacher isn't wearing a green blouse today.*
 - » *I usually get up at 9.00. I never have coffee for breakfast. I often bake a cake for my brother.*
- b) uzupełnianie zdań warunkowych:
 - » *If I had money... I would buy a new computer.*
 - » *If I were a teacher of English... I wouldn't work so much.*
- c) zdania z wykorzystaniem czasu Present Perfect Continuous:
 - » *N: I have been wearing these shoes for two years. I bought them in Plaza. They cost 400 zł. And what about your shoes?*
 - » *U: I have been wearing my shoes for 4 weeks. I bought them in Plaza too. They cost 250 zł.*
- d) zdania w czasie Present Perfect:
 - » *N: When did you last see your friend Ania?*
 - » *U: On Friday.*
 - » *N: So you haven't seen Ania since Friday?*

» *U: No, I haven't seen her since Friday. I haven't seen her for 4 days...*

e) plany i zamiary:

» *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 meet Paulina.*

» *At the weekend... I am going to my boyfriend's home in Białystok.*

Badania empiryczne nad motywacją niesłyszących studentów do uczenia się języka obcego przeprowadzone w grupie 11 studentów KUL (Domagała-Zyśk 2012b) pokazały, że ich motywacja jest zarówno zintegrowana i wewnętrzna, jak i instrumentalna (praktyczna). Twierdzą oni mianowicie, że warto uczyć się języka obcego, ponieważ jest to opanowanie nowej, interesującej ich umiejętności, umożliwia poznanie nowej kultury i osób posługujących się tym językiem, jednocześnie jednak widzą w języku angielskim wyjątkowo przydatne narzędzie do wykorzystywania w uczeniu się i przyszłej pracy zawodowej. Pytani o czynniki, które w największym stopniu wzbudzają i podtrzymują ich motywację, wskazali na osobę lektora – to jego zaangażowanie, adekwatne oczekiwania i kompetentny przekaz wiedzy pomagają im w pokonywaniu trudności w uczeniu się.

Uczenie się języka obcego jest skuteczne, jeśli przebiega w dobrym klimacie emocjonalnym, bez niepotrzebnych napięć i trudności. Osoby niesłyszące i słabosłyszące doznają zazwyczaj ogólnie więcej przykrych przeżyć niż ich rówieśnicy: odczuwają odrzucenie, lęk, niepokój, brak komfortu w sytuacjach towarzyskich, a także frustracje związane z utrudnieniami w codziennym funkcjonowaniu w szkole czy na uczelni. Te czynniki modyfikują także przebieg procesu uczenia się, utrudniając koncentrację uwagi i zapamiętywanie. Stworzenie przez nauczyciela dobrego klimatu emocjonalnego nie jest zatem luksusem, ale koniecznym warunkiem wstępnym, umożliwiającym radzenie sobie z trudnymi sytuacjami w trakcie uczenia się. Wymaga to osobistego zaangażowania ze strony nauczyciela i zachęcania ucznia do dojrzałego radzenia sobie z trudnościami i niestosowania mechanizmów obronnych.

Uczniowie różnią się między sobą także stylem uczenia się (Domagała-Zyśk 2011b). Może on być związany z preferencją wykorzystywania określonego narządu zmysłu, mówi się więc o stylu wizualnym czy słuchowym. W przypadku osób z wadą słuchu najczęściej wykorzystywany jest zmysł wzroku, a więc model uczenia się

wizualnego, oparty na ilustracji, obserwacji rzeczywistości, schematach czy filmach i prezentacjach. Jednak niektórzy uczniowie niesłyszący i słabosłyszący wolą uczyć się nie tyle wizualnie, ile w oparciu o słowo, korzystając z mowy i odczytywania z ust. Taki styl także zawiera elementy wizualne (czytanie mowy z ust), jednak głównym nośnikiem informacji nie jest w nim obraz, ale słowo. Wśród nauczanych przeze mnie studentów spotkałam dwie takie osoby – jedna z nich była rehabilitowana metodą fonogestów, gdzie kluczem komunikacji jest używanie języka mówionego, którego rozpoznawanie wspierane jest układami dłoni, druga osoba była natomiast studentką filologii, osobą o dużej wrażliwości językowej. Nie są to zatem liczne sytuacje, jednak pokazują one kolejną oś zróżnicowania grupy uczniów z wadą słuchu. Styl uczenia się może także być analityczny lub syntetyczny. Oznacza to, że niektórzy uczniowie będą preferowali taki typ uczenia się, w którym najpierw otrzymują jasno przedstawione zasady i według nich tworzą swoją wiedzę językową, inni natomiast uczą się raczej zgodnie z zasadą „od szczegółu do ogółu” i potrzebują najpierw zetknąć się z wieloma przykładami użycia danej struktury, żeby na tej podstawie wypracować regułę. Obydwie drogi prowadzą do celu, jednak wykorzystanie tej bliższej stylowi ucznia pozwoli na szybsze osiągnięcie zamierzeń, natomiast korzystanie z tej z nich, która jest mu obca, może powiększać jego niepokój i niechęć do uczenia się języka.

Indywidualizacja zakłada także dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia. Dokonać się to powinno przy zrozumieniu konieczności realizacji określonych założeń programowych, ale też wyraźną świadomością faktu, że wszelkie przyspieszanie realizacji programu czy też pomijanie niektórych jego elementów skutkuje chaosem informacyjnym i porażką. Możliwości uczestnictwa ucznia z wadą słuchu w zajęciach językowych są także uwarunkowane stanem jego zdrowia i wytrzymałością fizyczną. Należy mieć zatem świadomość, że korzystanie z aparatu słuchowego, który wzmacnia dźwięki, może być męczące, ponieważ do ucha dociera wtedy nie tylko mowa, ale wszystkie odgłosy i hałas otoczenia – także wzmocnione przez mikrofon. Z tego względu protetycy sugerują, by użytkownicy aparatów używali ich nie dłużej niż przez osiem godzin dziennie, z kilkoma przerwami, w czasie których aparat jest wyłączony i jego użytkownik może odpocząć od nadmiaru dźwięków. Męczące jest także długotrwałe odczytywanie mowy z ust (zwłaszcza mowy obcojęzycznej), zatem w czasie lekcji konieczna jest częsta zmiana aktywności i zapewnianie

przerw na odpoczynek. Należy także mieć świadomość, że uszkodzeniu słuchu mogą towarzyszyć inne zaburzenia, np. wady wzroku, trudności motoryczne i inne, ponieważ czynnik uszkadzający słuch może także dawać objawy w innych sferach funkcjonowania. Takie dodatkowe zaburzenia także obniżają fizyczną wytrzymałość ucznia i wymagają większego dostosowania tempa i zakresu pracy do jego możliwości fizycznych.

Celem nauczania jest osiągnięcie takich efektów kształcenia, jakie są przewidziane dla uczniów na danym etapie kształcenia. Indywidualizacja zakłada jednak także możliwość dostosowania zakresu materiału do możliwości ucznia. Ze względu na specyfikę rodzaju uszkodzenia uczniowie z wadą słuchu mają znacznie mniej możliwości niż osoby słyszące do utrwalania i używania języka obcego, dlatego mają dużo większe trudności niż osoby słyszące w zapamiętywaniu słów, zwłaszcza tych rzadziej używanych lub oznaczających bardziej skomplikowane pojęcia. Z tego też względu lektor powinien pomóc uczniowi w odróżnieniu słów ważniejszych – częściej używanych i bardziej potrzebnych w komunikacji – od słów rzadziej pojawiających się, incydentalnych, używanych sporadycznie. Te z pierwszej grupy powinny zostać przez ucznia zapamiętane i często używane, także w mowie, z poprawną wymową – jeśli to jest możliwe. Pozostałe słowa uczeń zapamiętuje i używa w miarę możliwości, ale ma świadomość, że skuteczna komunikacja jest możliwa bez ich znajomości. Zadaniem lektora jest zatem jak najczęstsze używanie słów i wyrażeń o wysokiej frekwencji pojawiania się w języku (McEvoy i in. 1999), a także systematyczne rozwijanie świadomości językowej uczniów. Ważne jest, by koncentrować się na osiągnięciach i tym, jak wiele już zostało zrobione, natomiast unikać wskazywania uczniom tego, jak wiele jeszcze zostało do zrobienia, ilu słów i wyrażeń jeszcze nie znają. Takie działania mają zdecydowanie demotywuujący charakter.

Lektorat języka obcego może ujawnić braki w wiedzy ogólnej ucznia, ale też stać się okazją do ich uzupełnienia. W czasie lektoratu poruszane są różne zagadnienia, co wymaga oczywiście znajomości adekwatnego słownictwa, zwłaszcza kiedy lektorat jest sprofilowany i ma przygotować ucznia do używania słownictwa z określonej dziedziny. Wada słuchu może niejednokrotnie ograniczać zakres doświadczeń w wiedzy ogólnej ucznia, czasami zatem konieczne są ustalenie znaczenia poszczególnych wyrażeń także w języku ojczystym ucznia i rozmowa o danym zjawisku czy wydarzeniu. Tym samym lektorat języka obcego może służyć jako okazja do poszerzania wiedzy ogólnej

ucznia i kompensacja deprywacji poznawczej spowodowanej uszkodzeniem słuchu (por. Domagała-Zyśk 2006).

Warto w tym zakresie stosować się do koncepcji 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 pomocy nauczyciela. Te zadania informują nas o rzeczywistych możliwościach ucznia, a jednocześnie pozwalają unikać stawiania zbyt wygórowanych wymagań, które mogą stanowić źródło niepowodzeń w uczeniu się.

Nauczyciel surdoglottodydaktyk powinien w swojej pracy kierować się kilkoma zasadami szczegółowymi (Domagała-Zyśk 2003b), które zostaną omówione poniżej.

1. Za pierwszą zasadę warto uznać uważność. Nauczyciel w pracy z uczniem niesłyszącym czy słabosłyszącym musi w wyjątkowy sposób skoncentrować się na nawiązaniu z nim dobrego kontaktu, zarówno wzrokowego, jak też i swoistego kontaktu psychologicznego. Uważne patrzenie i słuchanie pozwala na szybkie dostrzeżenie i zrozumienie trudności ucznia, umożliwia podjęcie działania w celu pokonania ich. Jednocześnie zauważenie momentu, kiedy uczeń chce przejąć inicjatywę, wykazać się znajomością języka, stwarza okazję do doceniania jego wysiłków, wyrażenia aprobaty, co z kolei zachęca go do dalszej wytrwałej pracy.
2. Ważna jest także dobra samokontrola nauczyciela, świadomość, jak na ucznia wpływają nasze werbalne i niewerbalne reakcje. Sposób mówienia powinien być spokojny i niezbyt szybki, jednak należy unikać zbytniego spowalniania wymowy lub przesadnego artykułowania głosek, ponieważ utrudnia to rozumienie języka. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący są bardzo wrażliwi na sygnały pozawerbalne, czego nauczyciel powinien być świadomy. Dyskretny znak ręką może być np. sygnałem do wyjątkowego skupienia uwagi, znakiem przejścia do kolejnego ćwiczenia czy pochwały. Zbyt nachalna gestykulacja lub gesty wykonywane w trakcie lekcji, które nie niosą żadnego znaczenia (np. wielokrotne poprawianie włosów czy dotykanie okularów), rozpraszają ucznia, tak jak nas rozpraszałyby dodatkowe słowa, wypowiedziane bez związku z treścią lekcji, w której uczestniczymy. Większość uczniów z uszkodzeniami słuchu zna język migowy i posługuje się nim: obserwowany gest przywykły więc uważać za niosący znaczenie.

3. Kolejną ważną zasadą jest pozwalanie na aktywność ucznia, oczekiwanie tej aktywności i zachęcanie do niej. Równie istotna jak atrakcyjny przekaz treści językowych jest troska nauczyciela o to, by wzmacniać motywację do uczenia się języka obcego. Uczeń pracuje tym efektywniej, im bardziej jest przekonany co do sensowności uczenia się języka obcego i jego przydatności w swoim życiu. Warto w trakcie zajęć proponować jak najwięcej ćwiczeń wymagających od ucznia osobistego zaangażowania. Mówienie i pisanie o życiu codziennym, na ulubione tematy (np. opieka nad zwierzętami, kosmetyki, kulinaria) czy o osobach bliskich i znaczących wiąże ucznia emocjonalnie z lekcją, a to jest postrzegane jako czynnik w dużej mierze ułatwiający przyswajanie i zapamiętywanie nowych treści. Wybór takich tematów pozwala jednocześnie nauczycielowi na lepsze poznanie ucznia, co daje możliwość przygotowywania ciekawych dla niego materiałów dydaktycznych i pogłębia relację interpersonalną.
4. Uczniowie z wadą słuchu najczęściej na lekcjach nie potrzebują skomplikowanej i drogiej aparatury, jednak konieczne jest zapewnienie im odpowiedniej ilości czasu. Tempo prowadzenia lekcji powinno być wolniejsze, a czas przeznaczony na wykonanie ćwiczeń odpowiednio dłuższy niż w przypadku uczniów słyszących. Odnosi się to zarówno do wymiaru lekcji języka, jak i do dodatkowych minut w trakcie egzaminów i sprawdzianów. Z praktyki wynika, że nauczanie indywidualne lub w bardzo małych grupach (dwie–trzy osoby) jest zdecydowanie korzystne dla uczniów.
5. Należy pamiętać o wielokrotnym powtarzaniu treści. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący potrzebują wielu powtórzeń, aby zapamiętać dane znaczenie czy strukturę. Podobne potrzeby mają osoby słyszące, ale to powtarzanie dokonuje się w rozmaity, często nieuświadomiony sposób. Może to być rozmowa z rówieśnikami, gdzie często używane są zwroty takie jak *cool*, *lucky you*, *the best*. Słyszący uczniowie słuchają poza tym piosenek, audycji radiowych, słyszą dobiegające ich słowa w supermarkecie, autobusie, na koncercie, są „otoczeni” językiem angielskim nie tylko na lekcji, ale i poza nią. Dla ucznia z uszkodzeniem słuchu lekcja języka jest najczęściej jedyną okazją do ćwiczenia używania języka obcego.

PYTANIA DO ROZMOWY ZE STUDENTAMI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU PRZED ROZPOCZĘCIEM LEKTORATU JĘZYKA OBCEGO (oprac. Ewa Domagała-Zyśk)

A. JĘZYK OBCY

1. Do jakich typów szkół uczęszczał(a) Pan(i) do tej pory? Ogólnodostępnej – integracyjnej – specjalnej dla osób niesłyszących?
2. W jakiej formie uczył(a) się Pan(i) języka obcego: razem z całą grupą czy indywidualnie? W jakim wymiarze godzin? (Ile lat?)
3. Czy uczył(a) się Pan(i) języka obcego tylko w formie pisanej, czy też ćwiczone były także sprawności słuchania i mówienia?
4. Czy może Pan(i) korzystać z nagrań audio? Jeśli tak, w jakiej formie (np. tylko przez słuchawki, tylko wtedy, kiedy widzę tekst, tylko proste teksty)?
5. Z jakich podręczników korzystał(a) Pan(i) do tej pory? Czy Pana (Pani) zdaniem były to dobre podręczniki? Dlaczego?
6. Co pomaga Panu (Pani) w nauce języka obcego?
7. Czy chce Pan(i) uczyć się mówić w języku obcym, czy tylko pisać?

B. WADA SŁUCHU

1. Od kiedy Pan(i) nie słyszy? Od urodzenia, czy też utracił(a) Pan(i) słuch w późniejszym wieku? Jeśli tak, w którym roku życia?
2. Jaki jest Pana(Pani) stopień uszkodzenia słuchu? Lekki – umiarkowany – znaczny (głęboki)?
3. Czy korzysta Pan(i) z aparatu lub implantu ślimakowego? Jeśli Pan(i) ich używa, w jakim zakresie pomaga to w odbiorze mowy innych osób? Słyszę wszystko, jeśli mój rozmówca mówi powoli i wyraźnie – aparaty (implanty) pomagają mi, ale rozumiem rozmówcę tylko wtedy, kiedy jednocześnie mogę odczytywać mowę na jego wargach – pomimo noszenia aparatów (implantów) nie rozumiem mowy innych osób.
4. Czy są jakieś szczególne wymagania, które pomagają Panu (Pani) lepiej słyszeć? W jakiej odległości powinien stać nauczyciel? Czy słyszy Pan(i) jednym uchem lepiej niż drugim?
5. W jaki sposób nauczyciel powinien się z Panem (Panią) komunikować? W języku migowym (z pomocą tłumacza języka migowego) – przy pomocy mowy i odczytywania z ust – przy pomocy pisma?

6. Dodatkowych i częstszych ćwiczeń wymaga też praca nad wymową. Najczęstszą praktyką uczenia nowych słów jest ich wymawianie z poprzedzającym je zapisaniem słowa. Następnie objaśniane jest znaczenie słowa i zapisywana jego transkrypcja fonetyczna, a potem uczeń samodzielnie je wymawia (por. Domagała-Zyśk 2001a, 2001b, 2012a). Praktyka wskazuje, że jeśli tylko uczniowie są zdolni do porozumiewania się przy użyciu mowy ustnej w języku ojczystym, chętnie uczą się mówienia w języku obcym. Nawet w wypadku, gdy wymowa jest zniekształcona ze względu na trudności artykulacyjne ucznia, uczenie się nowego języka także w warstwie fonologicznej niewątpliwie pomaga w jego poznaniu. Mówienie w języku obcym pozwala też uczniom na doświadczenie czynnego posługiwania się językiem, wzmacnia poczucie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz własnej wartości uczniów. Dodatkowo uczenie się nowych głosek, niewystępujących w języku ojczystym, jest też doskonałym ćwiczeniem logopedycznym.

W pracy ze starszymi uczniami, a zwłaszcza studentami, warto przed rozpoczęciem pracy otwarcie porozmawiać o ich planach i możliwościach. Zamieszczony powyżej kwestionariusz może pomóc w uporządkowaniu informacji i umożliwić bardziej efektywną indywidualizację procesu nauczania.

Surdo-glottodydaktyka – 8 przegląd dotychczasowych badań

Zróznicowanie populacji uczniów i studentów z wadą słuchu sprawia, że nie jest możliwe dokładne określenie rodzaju i zakresu doświadczanych przez nich trudności w uczeniu się języka obcego. Prowadzone są jednak w tym zakresie badania i analizy, które mogą pomóc w lepszym poznaniu tej grupy osób.

W roku szkolnym 2009–2010 przeprowadzone zostały badania nad zakresem kompetencji leksykalnych i gramatycznych niesłyszących i słabosłyszących uczniów ze szkół specjalnych. Wyniki tych badań zostaną zrelacjonowane poniżej, pełny tekst dostępny jest w publikacji (Domagała-Zyśk 2011).

W pierwszym z badań (Domagała-Zyśk 2011c) brali udział uczestnicy konkursu języka angielskiego organizowanego dla poszczególnych typów szkół. Przeanalizowano prace przygotowane przez 12 uczniów szkoły podstawowej, 39 gimnazjalistów oraz 18 licealistów. Uczniowie specjalnych szkół podstawowych najczęściej posługują się językiem obcym na poziomie wyrazu: rozumieją je i mogą używać ich jako odpowiedzi na pytania, uzupełniania wypowiedzi, opisywania własnych doświadczeń. Z badań wynika, że największe trudności sprawiło im zastosowanie czasowników i operatorów w odpowiednich czasach oraz adekwatne wykorzystanie słownictwa. Najmniejsze trudności zaobserwowano w zadaniach sprawdzających rozumienie czytanego tekstu oraz w ćwiczeniu sprawdzającym wykorzystanie wyrażen w codziennej komunikacji. Gimnazjaliści najlepiej radzili sobie z rozumieniem czytanego tekstu, natomiast najtrudniejsze były dla nich ćwiczenia gramatyczne oraz przygotowanie wypowiedzi pisemnej. Wśród zadań sprawdzających znajomość gramatyki najczęściej błędów popełniono w ćwiczeniach ze stopniowania przymiotników. Uczniowie stosowali różne formy: *the interested*, *more goodest*, *more intersestingest*, *goodthe*, *oldthe*, *olds*, *gooding*, *interestingstzy*, *najgoodstzy*, *inbeatifulled*, *betters*, *the bestiest*, *the bestly*, *the very oldes*. Należy na nie patrzeć nie tylko jako na formy błędne, ale też widzieć w nich

twórczość językową, potrzebę eksperymentowania, szukanie strategii radzenia sobie z zadaniami zbyt trudnymi. Ćwiczenie pisemne polegało na opisie obrazka i wykonało je poprawnie tylko 30% badanych uczniów. Grupa była zbyt mała, aby dokonywać generalizacji, zauważono jednak pewne powtarzające się typy błędów (zebrano je w publikacji Domagała-Zyśk 2011c):

- » Budowanie zdań składających się ze stojących obok siebie wyrazów, które nie pozostają ze sobą w żadnych związkach składniowych, a ich kolejność jest przypadkowa, np. *I wath picture to family and sky; The picture are many people; Sport favorite football, swimming sport; I am favourite sport basketball ride a bike; Favourite sport yours: ski, football, hockey.*
- » Swobodne używanie czasowników, bez przykładania uwagi do ich liczby i formy, np. *On the picture is four people, I is favourite sport football and basketball.*
- » Zaburzony szyk zdania, np. *There are on the picture four people; Picture the on there are people many; They doing are skiing.*
- » Nieprawidłowe stosowanie form czasownika wynikających z użycia określonego czasu, np. *I'm see picture 4 peoples; They are ski.*
- » Nieprawidłowa budowa wyrazów w liczbie mnogiej, np. *On the picture there are four peoples.*
- » Wtrącanie słów w języku polskim do wypowiedzi w języku angielskim, np. *Doing they are have na narty.*
- » Używanie kalk językowych i szyku zdania polskiego, np. *My favourite sport is free running.*

Prace konkursowe niesłyszających i słabosłyszających licealistów były w największym stopniu poprawne w zakresie ćwiczeń słownиковych oraz rozumienia czytanego tekstu, natomiast podobnie jak we wcześniejszych typach szkół największe trudności dotyczyły przygotowania wypowiedzi pisemnej (był to opis ilustracji) oraz ćwiczeń gramatycznych (wybór właściwych operatorów i form czasownikowych). W tworzonych zdaniach pojawiały się także błędy z wcześniejszych etapów, głównym problemem było jednak tworzenie zdań o nieprawidłowym szyku, z pominięciem niektórych elementów zdania. Najczęstsze błędy dotyczyły:

- » Pomijania części mowy niebędących rzeczownikami i czasownikami, takich jak operatory, przedimki i przyimki, lub ich błędnego użycia, np. *They are a classroom; They are reading a books; They are favorite subject with geography.*

- » Nieprawidłowe użycie form czasownikowych, wynikające z niezrozumienia lub nieutrwalenia wiedzy dotyczącej roli czasownika w zdaniu oraz zasad budowania zdań w określonych czasach, np. *They are learn; They are do write homework, She are wearing t-shirt; Now they are study.*

Pomimo trudności opisanych powyżej ponad połowa badanych zadeklarowała, że język angielski jest ich ulubionym przedmiotem w szkole. Należy także odnotować, że uczniowie zaprezentowali sprawność czytania na poziomie przekraczającym 75%. Równie łatwe dla badanych uczniów okazały się ćwiczenia sprawdzające umiejętność komunikowania się w sytuacjach życia codziennego. Ćwiczenia te nie charakteryzowały się dużym stopniem trudności, jednak nawet uwzględniając ten fakt, należy podkreślić, że uczniowie niesłyszący i słabosłyszący chcą i umieją wykorzystywać język obcy do komunikowania się, znają wyrażenia do tego służące i potrafią je zastosować w znanym kontekście. Uczniowie gimnazjów i liceów stosunkowo dobrze znali także słownictwo sprawdzane w zastosowanych testach (powyżej 70% poprawnych odpowiedzi). Poważne trudności dotyczyły jednak budowania poprawnych gramatycznie zdań (tylko 45% odpowiedzi poprawnych) oraz tworzenia tekstów i zdań (jedynie 30,5% zdań było poprawnych).

Kolejne badania wśród niesłyszących i słabosłyszących uczniów szkół podstawowych przeprowadzono w grupie 52 osób (38 chłopców i 14 dziewcząt) ze szkół specjalnych w kilku miastach Polski (Domagała-Zyśk 2012d). Jako osoby niesłyszące określiło siebie 33% uczniów, natomiast 67% wybrało określenie *słabosłyszący*. Uczniów poproszono o przygotowanie wypowiedzi na pięć tematów: *Ja, Moja rodzina, Jedzenie, Zwierzęta, Pogoda*. Wypowiedzi uczniów oceniono pod względem poprawności gramatycznej i stwierdzono pojawianie się następujących błędów: niepoprawna struktura zdania (16,6% wszystkich błędów), używanie niepoprawnych form czasownikowych (16,4%), pomijanie przedimków (15,6%), brak formy liczby mnogiej (13,6%), stosowanie niepoprawnych form przymiotnika (8,8%) oraz wtrącanie do wypowiedzi polskich słów (8,8%). Przykładowe wypowiedzi (*Mother works nurse, I am has two brother, I like zupa ogórek, Like English*) wskazują na fakt, że mają one często formę występujących obok siebie wyrazów, niepołączonych w strukturę zdania. W drugim etapie badań poproszono o ocenę wypowiedzi 11 dzieci native speakerów, którzy przyjęli rolę „sędziów kompetentnych”. Ich zadaniem było ocenić poprawność zdań, ale też określić, w jakim

zakresie zaprezentowane wypowiedzi uczniów mogą zostać uznane za „jednostki znaczenia” – wypowiedzi niosące zrozumiałą dla nich treść. Uzyskano interesujące wyniki – za poprawne językowo uznano 52% zdań, natomiast za zrozumiałe dla odbiorcy – 90,6% wypowiedzi. Nie oznacza to bynajmniej, że nie należy dbać o poprawność językową, jednak wskazuje na fakt, że nawet kiedy wypowiedź nie jest poprawna językowo, może być komunikatywna, a ten fakt może mieć duże znaczenie w zakresie motywowania osób z wadą słuchu do pracy nad uczeniem się języka obcego i wytrwaniu w tym działaniu nawet pomimo doświadczanych trudności.

Badania wśród gimnazjalistów ze szkół i ośrodków specjalnych z kilku miast Polski (Łodzi, Sławna, Warszawy, Bielska-Białej, Lublińca, Poznania, Krakowa, Wrocławia, Szczecina, Przemyśla, Wejherowa, Żar i Kutna) przedstawione są w kolejnej publikacji E. Domagały-Zyśk (2013d). Wzięło w nich udział 124 uczniów klas pierwszej, drugiej i trzeciej gimnazjum, spośród których 72 osoby (58%) określiły siebie jako słabosłyszące, natomiast 41 (33%) – jako niesłyszące. W badanej grupie było 68 chłopców i 56 dziewcząt. Trzy osoby korzystają z aparatów słuchowych, pięć osób ma wszczepiony implant ślimakowy, zaś 27 osób nie korzysta z żadnych urządzeń wspomagających słyszenie. Uczniowie określili także preferowany sposób porozumiewania się: 30 osób (24%) stosuje odczytywanie mowy z ust i mowę, nie używając języka migowego ani systemu językowo-migowego, 29 osób (23%) zna i posługuje się językiem migowym lub systemem językowo-migowym, nie korzystając z mowy i odczytywania mowy z ust. Mową, odczytywaniem z ust i językiem migowym lub systemem językowo-migowym posługują się jednocześnie 42 osoby (34%), zaś 14 osób (11%) korzysta z resztek słuchowych i mowy. Dziewięć osób (7%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Powyższe informacje przytoczono, ponieważ badana populacja jest stosunkowo duża, a jej cechy charakterystyczne wskazują na zróżnicowanie uczniów z wadą słuchu i wyznaczają formy pracy nauczyciela: tylko 23% badanych uczniów posługuje się wyłącznie językiem migowym, natomiast 57% zna język migowy. Oznacza to, że także w szkołach specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących duża grupa uczniów posługuje się mową w języku narodowym i nie używa języka migowego jako środka codziennej komunikacji. Będą oni zatem oczekiwali od nauczyciela języka obcego używania mowy obcojęzycznej i wsparcia w opanowaniu także mówionej formy języka. Gimnazjaliści oceniali również stopień trudności uczenia się języka obcego. Dla 40% pytanym jest on przedmiotem łatwym lub bardzo

łatwym, 44% stwierdziło, że jest to przedmiot o średnim stopniu trudności, 8% uznało go za przedmiot trudny.

Badani gimnazjaliści poproszeni zostali o opisanie siebie, swojej rodziny i szkoły w liście do kolegi mieszkającego w Wielkiej Brytanii. Analizie poddano 36 prac. Wśród nich były zarówno wypowiedzi kilkudzaniowe, jak i wielozdaniowe, niektóre z nich przygotowane zostały w formie listu, inne zaś były tylko zbiorem zdań bez zachowania tej formy. Szczegółowa analiza prac zawarta jest w artykule (Domagała-Zyśk 2013d), natomiast wśród najczęściej powtarzających się błędów zauważono następujące: pomijanie formy liczby mnogiej, używanie zapisu fonetycznego (*mai neim is*), pomijanie formy dzierżawczej rzeczownika, nadużywanie form czasownika *to be* (*I am like dogs*), pomijanie formy gerund po czasowniku *like*, używanie słów polskich (*brown włosy*, *I like ananasa*, *I am chce pojechać do Anglii*), pomijanie przedimków, niepoprawne użycie czasownika (*I am a dog*), nieużywanie formy dzierżawczej rzeczownika, niezachowanie poprawnego szyku zdania (*I very like dog*), błędne użycie przyimków (*I go in holidays*).

W wypowiedziach tej grupy zwraca uwagę gotowość niesłyszących uczniów do komunikowania się i szukanie strategii, które skutecznie mogą pomóc w tym zadaniu, takich jak: wykorzystywanie słów języka polskiego, budowanie konstrukcji złożonych ze stojących obok siebie wyrazów (np. *My school female and male*), powtarzanie struktury zdania i uzupełnianie jej nowymi informacjami (*I like spaghetti; I like rice*).

Niesłyszący i słabosłyszący uczniowie liceum mają trudności przede wszystkim w zakresie budowania wypowiedzi poprawnych gramatycznie (Domagała-Zyśk 2013e). W zdaniach stosują najczęściej podstawowy prosty szyk *podmiot – orzeczenie – dopełnienie*, pomijając takie elementy zdania, jak operatory, przedimki, przyimki, lub też używając ich błędnie, czasem nawet nadużywając niektórych. Zauważone przykłady takich trudności ukazują następujące zdania: *They are a classroom*, *They are reading a books*, *They are favorite subject with geography*, *They are learn*, *They are do write homework*, *She are wearing t-shirt*, *Now they are study*.

Osoby niesłyszące i słabosłyszące podejmujące studia mają zazwyczaj mniejsze trudności językowe niż ich rówieśnicy niepodjemujący nauki w szkole wyższej, a prawidłowość ta dotyczy języka zarówno narodowego, jak i obcego. W latach 2000–2012 podjęte zostały badania, których celem było określenie rodzaju i zakresu trudności studentów z wadą słuchu w procesie porozumiewania się w języku obcym.

Uczestniczyło w nich 35 studentów z wadą słuchu studiujących na różnych kierunkach na KUL. Ich rezultaty zostały zaprezentowane w moich licznych artykułach oraz monografii (Domagała-Zyśk 2013a).

Trudności studentów w posługiwaniu się językiem obcym mają charakter zarówno niespecyficzny, jak i specyficzny. Trudności niespecyficzne to te, których doświadcza większość Polaków uczących się języka angielskiego: rozróżnianie i budowanie zdań w czasach niewystępujących w języku polskim, np. czasie przeszłym ciągłym czy teraźniejszo-przeszłym, stosowanie przedimków, używanie wyrażzeń czasownikowych typu *phrasal verbs* czy rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych. Ze względu na mniejsze możliwości kontaktu z językiem obcym te trudności są jednak bardziej nasilone wśród osób niesłyszących i słabosłyszących. Trudności specyficzne wynikają natomiast ze swoistości funkcjonowania językowego studenta z wadą słuchu. W bieglYM posługiwaniu się słownictwem w języku obcym może przeszkadzać ubogi słownik w języku narodowym, zwłaszcza w zakresie znajomości związków frazeologicznych, języka metaforycznego i figuratywnego. Wśród użytkowników języka migowego pojawiają się też trudności w zakresie logicznej struktury zdania, ponieważ w języku migowym zależności między poszczególnymi elementami zdania są ukazywane poprzez ich adekwatne rozmieszczenie przestrzenne, a nie linearne. Trudności dotyczą także różnicowania stylu wypowiedzi, formalnego lub nieformalnego, czy używania wyrażzeń grzecznościowych.

Pilotażowe badania nad kompetencją językową studentów niesłyszących przeprowadzono w roku 2012 (Domagała-Zyśk 2013e). Analiza 30 prac 11 studentów niesłyszących i słabosłyszących z uszkodzeniem słuchu ponad 70 dB pokazała, że studentom największą trudność sprawiało poprawne używanie wyrażzeń przymkowych (18,5% wszystkich błędów), a następnie stosowanie przedimków (14,3% wszystkich błędów) i używanie poprawnej formy czasownika, zwłaszcza w czasie Present Simple (14,4% wszystkich popełnionych błędów). Nie należy sądzić, że czas ten należy do najtrudniejszych w języku angielskim, jednak z pewnością jest czasem najczęściej używanym, stąd przy częstych próbach jego stosowania pojawiają się również częste błędy. Kolejną nierzadką trudnością jest nieprawidłowe stosowanie zdań przymiotnikowych – zaobserwowano je w 7,4% przypadków. Problemem 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

popęlnionych błędów). Doświadczenie wskazuje, że osoby niesłyszące mają trudności także z używaniem form czasu przyszłego i przeszłego w języku polskim i stąd wybór właściwej spośród kilku form tych czasów w języku angielskim jest również źródłem trudności. Niełatwe okazało się także tworzenie zdań bezokolicznikowych (5,3% wszystkich popełnionych błędów) oraz poprawne stosowanie form liczby mnogiej (6,8%).

W kolejnych, szerszych badaniach, obejmujących 35 niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL uczących się języka angielskiego w latach 1999–2014 (Domagała-Zyśk 2013a), analizowano zarówno zadania gramatyczne w formie pytań zamkniętych (testy wyboru, zadania typu prawda czy fałsz), jak i zadania otwarte, wymagające samodzielnego wstawienia słowa w odpowiedniej formie. Znacząca większość z analizowanych zadań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych, prawie 80%, została przez studentów wykonana poprawnie. Studenci popełnili jednak w testach 1004 błędy, czyli niepoprawnie napisali 20,62% zadań. Z przeprowadzonych analiz wynika, że w zakresie posługiwania się językiem obcym niesłyszący i słabosłyszący studenci największe trudności mieli w zakresie poprawnego używania czasu teraźniejszego ciągłego – 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 rzadziej używanych struktur gramatycznych najtrudniejsze były zdania w czasie teraźniejszo-przeszłym ciągłym, z których niepoprawnych było 26,92%, oraz w czasie zaprzeczonym – 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: studenci popełnili błędy aż w 35,29% zdań, w których ich zadaniem było wybrać lub 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.

Szczegółowa analiza pozwala na przedstawienie typów błędów, które pojawiają się częściej niż inne. Najbardziej typowym z nich jest opuszczanie w wymowie głoski -s w 3. os. l. poj. czasowników, w rzeczownikach w liczbie mnogiej oraz zaimkach. Pomimo iż może

to sprawiać wrażenie błędu gramatycznego, który zdarza się także osobom słyszącym, jest to najczęściej spowodowane tym, że głoska -s jest wyjątkowo trudna do usłyszenia i wymówienia przez osoby z wadą słuchu. Nie słyszą jej więc w wypowiedziach innych osób, ale także nie kontrolują własnych wypowiedzi. Z relacji studentów wiadomo, że czasami w ich umyśle głoska ta jest dodana do wyrazu, jednak nie ujawnia się w wymowie. Na ten czynnik należy zwrócić szczególną uwagę poprzez stwarzanie sytuacji do częstego ćwiczenia tych kategorii, w których głoska -s niesie także informacje gramatyczne, wyraźnego artykułowania jej we własnych wypowiedziach i sprawdzaniu, czy uczeń używa jej zgodnie z potrzebą. Kiedy wymówienie tej głoski nie jest możliwe, warto umówić się z uczniem, by głoskę tę symbolizował jakiś prosty ruch ręki, lub by zawsze wtedy, kiedy na końcu wyrazu chce on użyć głoski -s pokazał znak tej litery w formie daktylografii.

Innym specyficznym błędem jest niedodawanie końcówek -ed w czasie przeszłym i w formach imiesłowowych (*wanted, cooked, appeared*). Zaniedbywanie używania końcówek często zdarza się użytkownikom języka migowego, którzy używają tego samego znaku dla określenia czasownika w czasie teraźniejszym, przyszłym i przeszłym. To przyzwyczajenie sprawia, że nie przywiązują wagi do stosowania końcówek i należy tę umiejętność świadomie wypracować. Osoby z wadą słuchu często budują zdania, używając tylko czasowników głównych, bez korzystania z czasowników posiłkowych (*auxiliary verbs*). Jest to także związane ze skłonnością do używania w komunikacji głównych części mowy, a pomijania tych mniej istotnych (kwantyfikatory, przymiotniki, zaimki, spójniki itp.). Podobną przyczynę można upatrywać w przypadku dużych trudności w korzystaniu z zaimków osobowych, zwłaszcza w funkcji dopełnienia – uczniowie preferują używanie form podstawowych (*subject pronoun*), które zastępują nie tylko zaimki w funkcji dopełnienia, ale także przymiotniki i zaimki dzierżawcze.

Trudności w poprawnym używaniu przymiotników i przysłówków dotyczą głównie osób posługujących się językiem migowym. Ponieważ w języku migowym zazwyczaj ta sama forma oznacza przymiotnik i przysówek, a przy tym najczęściej nie są one stopniowane, osoby z wadą słuchu nie mają doświadczenia w używaniu form stopnia wyższego i najwyższego oraz budowaniu zdań przymiotnikowych. Przymiotniki i przysłówki pełnią także specyficzną funkcję – ich rolą jest ubogacenie tekstu, natomiast osoby niesłyszące i słabosłyszące

posługują się raczej językiem lapidarnym i konkretnym, co sprawia, że nieczęsto używają tych części mowy w języku narodowym i nie dostrzegają potrzeby ich używania w języku obcym.

W zakresie poznawania i używania słownictwa trudności studentów z wadą słuchu mają głównie charakter specyficzny, związany z ich niepełnosprawnością. Mają oni trudniejszy niż osoby słyszące dostęp do języka ojczystego, zawężony do sytuacji bezpośrednich rozmów w sprzyjającym akustycznie środowisku, czytania oraz ograniczonego korzystania z mediów, ze względu na brak wsparcia w postaci napisów (*subtitling*) czy tłumacza języka migowego. Podstawową trudnością jest zatem dotarcie do precyzyjnego znaczenia słów, ponieważ dostęp studentów do nich jest ograniczony zarówno fonologicznie, jak i znaczeniowo. Szczególnie trudne do zapamiętania były te słowa, które oznaczały pojęcia nieznane studentom w języku ojczystym, słowa rzadko używane, nawet jeśli były to synonimy wyrazów używanych częściej. Trudne są także słowa oznaczające doświadczenia nieznane uczniom, jak np. rozmowy na lotnisku, jeśli ktoś wcześniej nie leciał samolotem, czy też leksemy używane w krótkich rozmowach (*small talks*), które osoby niesłyszące rzadko prowadzą, koncentrując się raczej na wymianie konkretnych, potrzebnych informacji. Trudne też do zapamiętania i używania są angielskie idiomy i wyrażenia czasownikowe (*phrasal verbs*), których znaczenie nie stanowi sumy znaczeń poszczególnych wyrazów. Zamiast nich studenci preferują używanie czasowników, jednak powoduje to, że wypowiedzi stają się bardziej formalne i nie zawsze oddają intencje rozmówców.

Szczególną trudność sprawia osobom z wadą słuchu inicjowanie konwersacji i podtrzymywanie rozmowy. Jeśli brak jest motywacji do kontynuowania rozmowy (np. dowiedzenia się nowych informacji czy rozmowy z kimś ważnym), jest ona szybko kończona, odpowiedzi są jednowyrazowe lub bardzo krótkie.

Specyficzną trudnością jest odgrywanie ról i wcielanie się w uczestników dialogu. Częściowo można to wytłumaczyć tym, że osoby z wadą słuchu mają czasem trudności z wypracowaniem tzw. teorii umysłu, tj. umiejętności wyobrażenia sobie, czego doświadcza i co przeżywa inna osoba (por. np. Schick i in. 2007, 391). Czasem jednak jest to zwyczajna nieumiejętność zwerbalizowania przeżyć czy doświadczeń innych niż własne, obawa przed śmiesznością czy nietrafnym odnalezieniem się w nieznanej roli, co zagraża w pewien sposób poczuciu bezpieczeństwa.

Osoby niesłyszące i słabosłyszące wykorzystują w uczeniu się głównie percepcję wzrokową (Domagała-Zyśk 2011b). Wyniki badań nad

tym procesem wskazują jednak, że osoby z wadą słuchu nie mają wrodzonych lepszych sprawności w zakresie percepcji wzrokowej, ale wypracowują dobre kompetencje w tym zakresie w trakcie swojego życia (Domagała-Zyśk 2010a). Co więcej, ze względu na ograniczone możliwości korzystania z percepcji słuchowej dochodzi często do swoistego „zmęczenia” analizatora wzrokowego i popełniania błędów w zakresie prawidłowego spostrzegania np. wzorca wyrazu. Ponadto, czynnik uszkadzający słuch uszkadza niekiedy inne funkcje percepcyjne, co może skutkować mniejszą precyzją spostrzegania, a w konsekwencji popełnianiem większej liczby błędów (por. także Domagała-Zyśk 2010). Dowodem tego zjawiska są liczne pomyłki popełniane przez studentów na etapie przywoływania słów: mylone są znaczenia słów wyglądających podobnie w piśmie, chociaż różnych w wymowie. Zaobserwowane przykłady błędów zawierają m.in. następujące grupy wyrazów (Domagała-Zyśk 2013a, 201): *scary – scar – scarce – skills – spring, change – chance – choice; poor – pour – occur; hour – house – horse; finish – fin – find; fat – fast – fish – fresh; crowded – crown; job – join; lack – lake; think – thing*.

Trudności w pisaniu w języku obcym wśród studentów z wadą słuchu zostały opisane w mojej monografii (Domagała-Zyśk 2013a). Zakres tych trudności jest związany z poziomem posługiwania się językiem obcym: największe trudności mają osoby uczące się na najniższych poziomach, najmniejsze zaś – uczące się dłużej i lepiej znające język. Poziom sprawności pisania wiąże się także ze stopniem uszkodzenia słuchu: osoby z uszkodzeniami głębszymi mają w tym zakresie większe trudności niż ci, u których uszkodzenie jest lżejsze. Nieco lepsze wyniki w poprawnym pisaniu osiągnęli ci studenci, którzy posługiwali się w komunikacji mową, natomiast trudności użytkowników języka migowego były większe. Zaobserwowane trudności dotyczyły przede wszystkim poprawności gramatycznej tekstu: stosowania czasów, używania podstawowych części mowy, takich jak zaimki i przymiotniki, używania formalnych części mowy – przedimków i przyimków oraz tworzenia płynnego tekstu (*fluency*).

W badaniach prowadzonych wśród studentów oceniano także możliwości i trudności studentów w zakresie posługiwania się mową obcojęzyczną. Oceniano w języku narodowym (polskim) i języku obcym (angielskim) trzy zakresy kompetencji: poziom rozumienia mowy, produkcję mowy oraz poziom zrozumiałości wypowiedzi dla otoczenia. Spośród badanych 35 studentów z prelingwalnym, znacznym lub głębokim uszkodzeniem słuchu 22 zostało ocenionych przez

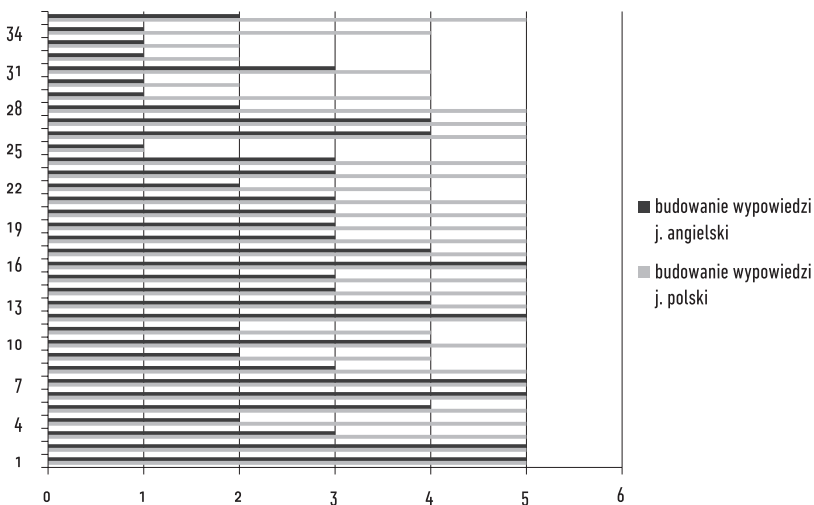
swoich nauczycieli jako osoby, które mają duże umiejętności odczytywania z ust mowy w języku narodowym, 25 jako osoby, które potrafią budować wielozdaniowe wypowiedzi, a mowa 22 jest zrozumiała dla osób zarówno często rozmawiających z nimi, jak i obcych. W tej samej grupie jedynie dwie osoby zostały określone jako mające poważne problemy z rozumieniem mowy, cztery miały duże trudności w budowaniu zdań, natomiast wymowę pięciu osób trudno było zrozumieć nawet osobom, które często kontaktują się z nimi.

Wszystkie te osoby uczęszczały także na lektorat języka obcego i 29 z nich (82%) chciało uczyć się go nie tylko w formie pisemnej, ale także ustnej. Oceniając ich kompetencje, stwierdzono, że dwie osoby były w stanie w pełni odczytać z ust dłuższe wypowiedzi w języku angielskim. Kolejne dziewięć umiało odczytać krótkie wypowiedzi kilkuzdaniowe, natomiast 16 z nich było w stanie odczytać pojedyncze wyrazy i wyrażenia. Spośród uczestników tych badań osiem osób nie odczytywało mowy obcojęzycznej z ust. W zakresie budowania wypowiedzi 11 osób było w stanie budować krótkie, proste zdania w języku obcym, kolejne sześć osób budowało zdania złożone, a następne sześć – wypowiedzi wielozdaniowe. Sześć osób nie mówiło w języku obcym, poznawało go w formie pisanej, natomiast sześć wypowiadało pojedyncze wyrazy. Zrozumiałość wypowiedzi w języku obcym kształtowała się podobnie: mowa obcojęzyczna dziewięciu osób była zrozumiała dla rozmówców, wypowiedzi kolejnych 11 były częściowo zrozumiałe, natomiast czterech – zrozumiałe tylko dla osób często rozmawiających ze studentami. Mowa pięciu osób była prawie zupełnie niezrozumiała, natomiast sześć osób nie mówiło wcale w języku obcym, zatem nie sposób było ocenić poziomu jej zrozumiałości.

Powyższe dane wskazują na fakt, 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 stosunkowo wysokim poziomem rozumienia mowy w języku narodowym a poziomem rozumienia mowy obcojęzycznej (por. wykres 1). Osoby badane mają znacząco mniej okazji do słuchania mowy w języku obcym niż mowy w języku narodowym, zatem ta różnica jest zrozumiała, jednocześnie jednak pokazuje, że zwiększenie ekspozycji na mowę obcojęzyczną prawdopodobnie zwiększy poziom jej zrozumienia. Taka sytuacja

ma miejsce, kiedy osoby niesłyszące czy słabosłyszące wyjeżdżają za granicę i posługują się językiem angielskim w codziennej komunikacji – znacząco poprawiają się wtedy ich umiejętności rozumienia języka obcego i używania go w mowie.

Wykres 1.
Porównanie
umiejętności budo-
wania wypowiedzi
w językach polskim
i angielskim



Mowa osób z wadą słuchu wykazuje pewne cechy charakterystyczne. Niemożliwe są tutaj zdecydowane uogólnienia, głównie ze względu na fakt, że osoby z wadą słuchu opanowują mowę w języku ojczystym na różnym poziomie, a wiąże się to zarówno z rodzajem uszkodzenia, jak i z rodzajem oraz zakresem terapii mowy. Umiejętność rozumienia i używania mowy w języku ojczystym warunkuje jednak bezpośrednio sprawność rozumienia i posługiwania się mową w języku obcym.

Trudności w mówieniu w języku angielskim mają w grupie osób z wadą słuchu charakter zarówno specyficzny, wynikający z uszkodzenia słuchu, jak i niespecyficzny, wynikający z trudności wymawiania dźwięków charakterystycznych dla danego języka, a nieobecnych w języku narodowym. Zwraca na to uwagę Komorowska (2001), która podaje, że dla Polaków uczących się języka angielskiego najtrudniejsze jest wymawianie głosek takich jak *th*, która to głoska zamieniana bywa na polskie dźwięki [s], [f], [d] lub [z]. Często jest także opuszczanie głosek w wygłosie lub zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne, dodawanie dźwięków w zbitkach spółgłoskowych (np. w wyrazie *table*), zmiana akcentu wyrazowego i zdaniowego, niepoprawne stosowanie intonacji zdania i wzorca rytmicznego wypowiedzi.

Oprócz tych trudności, znanych większości Polaków uczących się języka angielskiego, osoby z wadą słuchu doświadczają problemów wynikających z utrudnionego dostępu do wzorca językowego oraz zaburzeń artykulacji i głosu towarzyszących głuchocie (Szkiełkowska 2005). Brak dostępu do poprawnego wzorca wymowy powoduje, że uczniowie niesłyszący, 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 produkcji określonego dźwięku, ale z nieznanomości poprawnej wymowy i korekty błędu – np. wypowiedzenie frazy *I am* [ai em] bywa realizowane jako [i am] – zgodnie z zapisem (por. Domagała-Zyśk 2003a, 2003b). Ten błąd nie wynika z braku umiejętności artykulacji głosek – obie wypowiedzi mają podobny stopień trudności – ale z braku dostępu do wzorca wypowiedzi: nauczyciel założył, że uczennica nie będzie podejmowała próby mówienia, a jej samodzielne starania dały taki właśnie efekt.

Trudnością dla uczniów z wadą słuchu jest rozpoznawanie zarówno pojedynczych fonemów języka obcego, jak i akcentu oraz intonacji zdań – w języku angielskim dotyczy to np. roli intonacji wznoszącej się i opadającej w pytaniach, a także zwrotach typu *isn't it? does he?*

Charakterystyczną cechą wymowy polskiej jest ubezdźwięcznienie głosek na końcu wyrazów, natomiast cecha ta właściwie nie występuje w języku angielskim. Osoby z wadą słuchu mają duże trudności w respektowaniu zasady dźwięczności, najczęściej ubezdźwięczniają ostatnią część wyrazu lub też czasem nie wymawiają jej. Szczególnie istotne jest to w sytuacji używania: czasowników w 3. os. l. poj. w czasie Present Perfect, w których występuje na końcu litera -s wymawiana jako [s], [z] lub [iz], końcówek -ed czasowników regularnych w formie przeszłej i imiesłowowej (*Past Participle*) oraz litery -s w rzeczownikach regularnych w liczbie mnogiej. Końcówki te pełnią funkcje gramatyczne i niewypowiedzenie ich skutkuje pojawieniem się błędu językowego, utrudniającego komunikację.

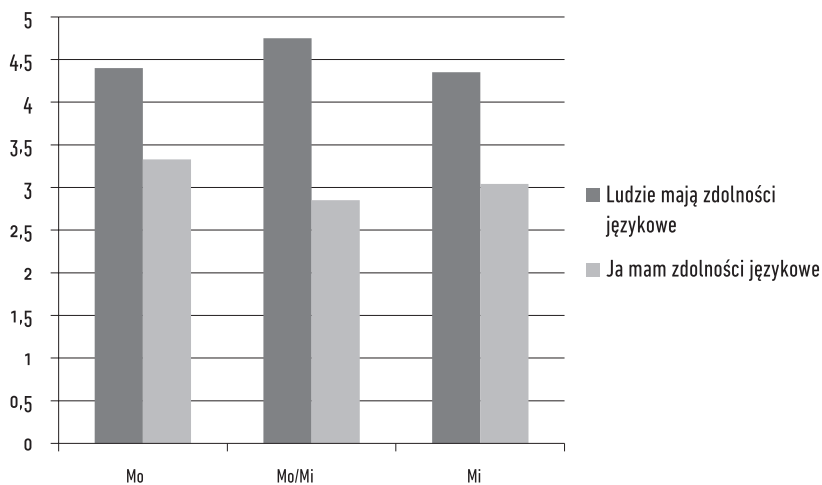
Badano także przekonania studentów niesłyszących i słabosłyszących dotyczące uczenia się języków obcych. Badania przeprowadzono w grupie 146 studentów z 14 uczelni wyższych z 11 krajów z wykorzystaniem *Kwestionariusza przekonań o uczeniu się języków* autorstwa Elaine K. Horwitz (*Beliefs About Learning Languages Inventory*, BALLI, Horwitz 1985). Większość z badanych osób miała uszkodzenie słuchu stopnia znacznego (43%) lub głębokiego (33%), mniejsze grupy miały uszkodzenie umiarkowane (18%) i lekkie (3%). Zdecydowana

większość badanych używała aparatów słuchowych (80%), niewielka grupa korzystała z implantów ślimakowych (12%), natomiast żadnych środków technicznych nie używało tylko 6% badanych studentów. Określono także sposób komunikowania się badanych osób: mową posługuje się 77% osób badanych, natomiast języka migowego używa 52%. Większość badanych uczyło się języka angielskiego jako obcego (88%), niektórzy uczyli się natomiast niemieckiego (28%), francuskiego (11%) i rosyjskiego (12%). Poziom znajomości języków obcych nie był niestety wysoki: 31% reprezentowało poziom A1, 23% poziom A2, po 13% poziomy B1 i B2, natomiast tylko 5% znało język obcy na poziomie C1, a 3% na poziomie C2.

Kwestionariusz BALLI pozwala na zbadanie przekonań studentów w pięciu zakresach:

1. Przekonań o posiadaniu zdolności językowych;
2. Przekonań o doświadczaniu trudności w uczeniu się języka obcego;
3. Przekonań o naturze uczenia się języka obcego;
4. Przekonań o skuteczności strategii komunikacyjnych oraz
5. Motywacji i oczekiwań związanych z uczeniem się języka obcego.

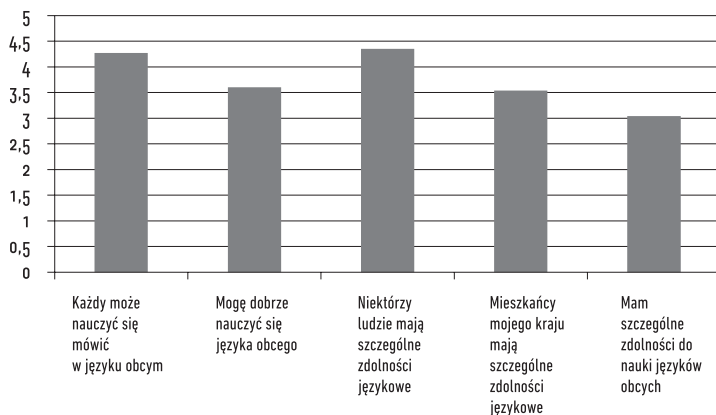
Wykres 2. Porównanie przekonań studentów na temat zdolności językowych innych osób i ich własnych (pyt. 2 i 16 kwestionariusza BALLI, *Mo* – osoby posługujące się w komunikacji mową, *Mo/Mi* – osoby posługujące się mową i językiem migowym, *Mi* – osoby posługujące się językiem migowym)



Wyniki pokazały przede wszystkim to, że nie występują istotne statystycznie różnice w zakresie przekonań językowych między grupami osób badanych różniących się stopniem uszkodzenia słuchu, dominującym sposobem porozumiewania się, typem wcześniejszej

edukacji (szkoła integracyjna lub specjalna) oraz poziomem znajomości języka obcego. W zakresie przekonań o zdolnościach językowych większość badanych wyrażała częściej opinię, że *Ludzie mają zdolności językowe*, natomiast istotnie rzadziej wyrażali przekonanie *Ja mam zdolności językowe*. Świadczyć to może o stosunkowo niskich samoocenie i przekonaniu o własnych predyspozycjach językowych. Jednocześnie jednak takie przekonania są popularne także w grupach słyszącej młodzieży uczącej się języków obcych (Siebert 2003; Bernat 2006; Piechurska-Kuciel, Bernat, Carter, Hall 2009), zatem nie należy traktować tego wyniku jako wysoce alarmującego.

Oceniając stopień trudności uczenia się, studenci określili, że nauka języka obcego jest średnio trudna. Wynik ten świadczy o ich realistycznym podejściu do tego przedmiotu: nie zawiera zbyt wiele sztucznego optymizmu, ale też wskazuje, że osoby z wadą słuchu nie uznają nauki języka za rzecz niewymownie trudną. Większość studentów zgadza się z twierdzeniem, że w języku obcym łatwiej jest czytać i pisać, niż mówić i słuchać. Analizując istotę procesu uczenia się języka obcego, studenci określili, że najważniejsze jest częste powtarzanie materiału, następnie uczenie się gramatyki i słownictwa, a w ostatniej kolejności za istotne uznali poprawną wymowę i tłumaczenia z języka ojczystego na język obcy.

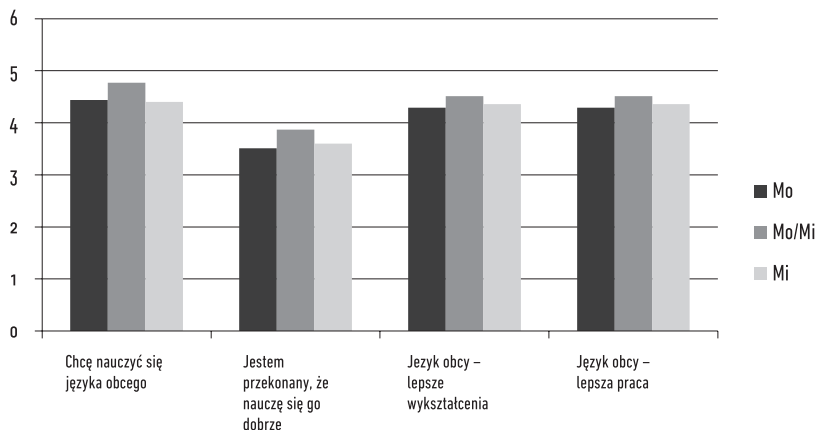


Wykres 3. Wyniki w kategorii przekonań o naturze uczenia się języka obcego – co jest najważniejsze w procesie uczenia się języka obcego?

W dalszej kolejności studenci mieli możliwość przekazania swoich przekonań co do strategii komunikowania się w języku obcym. Określili, że lubią używać języka obcego w komunikacji z obcokrajowcami, jednak często czują się onieśmieni. Uznają także, że aby mówić w języku obcym, trzeba umieć poprawnie wymawiać słowa i wyrażenia.

To przekonanie dzielą także badani z innych środowisk, jednak może ono prowadzić do przekonania, że osoby z wadą słuchu czy wadą wymowy nie powinny mówić w języku obcym. Jest to szkodliwe, ponieważ sytuuje osobę z wadą słuchu na marginesie klasy. Tymczasem – jeśli tylko uczeń chce – powinien ćwiczyć wypowiadanie się w języku obcym także w sytuacji, kiedy trudności artykulacyjne nie pozwalają, aby wymowa była zupełnie poprawna. Ostatnimi z wymiarów badanych przekonań były motywacja i oczekiwania studentów. Wyniki wskazują na to, że studenci mają zarówno motywację zintegrowaną i wewnętrzną, jak i instrumentalną. Ponad 70% badanych osób przyznało, że chce dobrze nauczyć się języka obcego, natomiast 64% chce się uczyć języka obcego, aby zdobyć lepsze wykształcenie i znaleźć lepszą pracę.

Wykres 4. 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*)



Zaprezentowane powyżej wyniki badań nad przekonaniami dotyczącymi uczenia się języków obcych przez studentów niesłyszących i słabosłyszących wskazują na fakt, że niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu czy preferowanego sposobu komunikowania się z otoczeniem studenci wyrażają pozytywne opinie na temat uczenia się języka obcego. Nie kwestionują zasadności tego przedmiotu, wręcz przeciwnie, widzą w tym wysiłku szansę na podniesienie kwalifikacji, zdobycie wyższych kompetencji przygotowujących ich do podjęcia pracy zawodowej. Takie przekonania należy wspierać i odpowiadać na nie poprzez przygotowywanie coraz bardziej skutecznych strategii nauczania tej grupy uczniów i studentów.

CZĘŚĆ TRZECIA

FORMY I STRATEGIE W SURDOGLOTTODYDAKTYCE

Trzecia część publikacji ma charakter aplikacyjny. Przedstawione w pierwszych dwóch rozdziałach informacje dotyczące funkcjonowania uczniów i studentów w aspekcie ich wady słuchu, możliwych form pomocy i zasad komunikowania się oraz informacji o tym, czym powinna być współczesna surdoglottodydaktyka – prowadzą do ostatniej części książki, w której zawarto kilka rozdziałów dotyczących zagadnień organizacyjnych, dydaktycznych i badawczych. W tej części omówione zostaną formalne i prawne aspekty organizacji oraz dostępności (*accessibility*) lekcji, lektoratów i zajęć językowych dla uczniów i studentów niesłyszących oraz słabosłyszących w środowiskach segregacyjnych, integracyjnych i inkluzyjnych, możliwości wykorzystania tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych oraz modeli nauczania zakładających, że punktem wyjścia w tym procesie jest własne doświadczenie ucznia. Centralną część stanowi przedstawienie strategii kształtowania poszczególnych sprawności językowych: czytania, pisania, rozumienia i mówienia. Rozdział kończy przedstawienie „dobrych praktyk” – pomysłów na ciekawe i efektywne zajęcia nauczycieli z Polski, Norwegii, Serbii i Czech.

Przepisy i formy organizacji lekcji i lektoratów

9

Każdy z uczniów w Polsce ma zagwarantowane prawo do nauki w odpowiednim do jego potrzeb typie szkoły². Ma też prawo do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do swoich możliwości psychofizycznych³, a także do korzystania z opieki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz ze specjalnych form pracy dydaktycznej⁴.

Uczniowie z wadami słuchu w świetle polskiego prawa oświatowego mogą domagać się edukacji zgodnej ze swymi potrzebami i możliwościami – uczyć się w szkołach specjalnych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących, w szkołach lub klasach integracyjnych oraz w szkołach ogólnodostępnych. W Polsce funkcjonuje obecnie 46 szkół specjalnych, zlokalizowane są najczęściej w dużych miastach i oferują naukę na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, w kilku przypadkach także szkoły zawodowej, liceum lub technikum. Uczniowie dojeżdżający spoza terenu miasta mogą mieszkać w internatach, co sprawia, że szkoły te mają często formę specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, oferujących kompleksową edukację i terapię dziecka. Pobyt w takim ośrodku pozwala mu na nawiązanie relacji z rówieśnikami z wadą słuchu, nauczanie się języka migowego oraz otrzymanie wsparcia od surdopedagogów. Jednocześnie jednak oznacza oderwanie od domu rodzinnego, co w tak wczesnym wieku może oznaczać trudności w kształtowaniu bliskich i wspierających relacji z rodzicami i rodzeństwem. W szkołach specjalnych nauczyciele posługują się mową i językiem migowym lub systemem językowo-migowym.

2 Art. 70 Konstytucji RP i art. 1 pkt 1 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1996, Nr 67, poz. 329 z późn. zm., art. 1 pkt 5 ustawy o systemie oświaty).

3 Art. 1 pkt 4 ustawy o systemie oświaty.

4 Art. 1 pkt 4 i 5a ustawy o systemie oświaty, Rozporządzenie o zasadach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach oświatowych z dnia 30 kwietnia 2013 r.

Klasy integracyjne tworzone są w szkołach ogólnodostępnych. W skład zespołu, który nie powinien być większy niż 20 osób, oprócz dzieci sprawnych wchodzi maksymalnie czworo dzieci z niepełnosprawnością. Nauczycielowi prowadzącemu pomaga pedagog specjalny – nauczyciel wspierający, który może pracować z uczniem z niepełnosprawnością w ramach pracy klasy lub też w formie zajęć indywidualnych. Podobną formą edukacji są klasy inkluzyjne w szkołach ogólnodostępnych. Inkluzja zakłada, że każdy z uczniów, niezależnie od poziomu sprawności, powinien mieć prawo uczyć się w szkole, w której uczylby się, gdyby nie jego niepełnosprawność. Najczęściej oznacza to szkołę rejonową. Uczeń otrzymuje też wsparcie w postaci dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i terapeutycznych, jednak najczęściej pracuje z klasą.

W tym modelu edukacji ważne jest odpowiednie przygotowanie klasy, szkoły i jej pracowników, by byli w stanie udzielić uczniowi fachowego wsparcia. Przygotowanie warunków zewnętrznych powinno przebiegać według modelu *universal learning design* (ULD), zakładającego, że to nie uczeń z niepełnosprawnością ma dostosować się do szkoły, lecz szkoła powinna dostosować się do potrzeb ucznia. Podstawową zasadą ULD jest zasada dostępności, czyli takiej organizacji pracy szkoły, aby wszystkie zajęcia i wszystkie ich treści były dostępne uczniowi. W praktyce może oznaczać to zapewnienie uczniowi korzystania z pętli indukcyjnej, systemu FM, usługi typu *speech-to-text* czy też tłumacza lub transliteratora, tak aby uczeń mógł w pełni odebrać kierowane do klasy komunikaty, pogadanki, polecenia itp. Uczeń powinien w jak największym zakresie pracować z grupą. Należy unikać zastępowania lekcji zajęciami indywidualnymi, wskazane są one jednak jako uzupełnienie lekcji, w ramach zajęć dodatkowych. Niedopuszczalne jest tworzenie sytuacji, w której klasa uczestniczy w lekcji, a uczeń z wadą słuchu pracuje w tym samym pomieszczeniu samodzielnie, wykonując kolejne karty pracy czy ćwiczenia.

Wśród badaczy podzielone są zdania co do zasadności pobytu ucznia z wadą słuchu w klasie integracyjnej. Zwolennicy nauczania w szkole specjalnej zwracają uwagę na dostępność przekazywanych w szkole treści i możliwość bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami doświadczającymi podobnych trudności, co pozwala dzieciom i młodzieży stawiać się dla siebie wzajemnie grupą wsparcia. Zwolennicy integracji i inkluzji uznają szkoły specjalne za miejsca gettoizacji uczniów z wadą słuchu i wskazują na korzyści integracji: lepsze relacje

rodzinne i rówieśnicze w środowisku zamieszkania, poprawa znajomości języka polskiego poprzez częsty kontakt z językiem fonicznym, lepsza orientacja w realiach życia codziennego, lepsze perspektywy na zdobycie wykształcenia i podjęcie pracy na otwartym rynku pracy.

Uczenie się w szkole specjalnej czy ogólnodostępnej ma też konsekwencje w nauczaniu języków obcych: w szkołach specjalnych w nauczaniu języka obcego częściej będą wykorzystywane pismo i język migowy jako język instrukcji. W szkołach ogólnodostępnych językiem instrukcji będzie najczęściej język narodowy (polski) oraz język obcy w mowie i piśmie – w zależności od indywidualnych preferencji.

Różne czynniki decydują o tym, czy uczeń trafia do szkoły specjalnej czy też integracyjnej lub ogólnodostępnej. Nauczanie w szkole specjalnej dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących przeznaczone jest wyłącznie dla nich, odbywa się w małych grupach, a nauczyciele surdopedagodzy w komunikacji wykorzystują mowę lub język migowy, w zależności od potrzeb dzieci i młodzieży. W szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej uczeń niesłyszący uczy się razem ze słyszącymi rówieśnikami, ale powinien mieć zapewnioną możliwość uzyskania specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (rozporządzenie o zasadach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach oświatowych z dnia 30 kwietnia 2013 r.). Pomoc taka jest bezpłatna i dobrowolna i może być świadczona w kilku formach:

- » bieżącej pracy z uczniem, podejmowanej przez każdego z nauczycieli;
- » zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, czyli dodatkowych zajęć pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów, których celem jest wyjaśnienie trudności i pomoc w opanowaniu materiału;
- » zajęć korekcyjno-kompensacyjnych – prowadzonych przez pedagoga-terapeutę zajęć specjalistycznych, usprawniających funkcje psychomotoryczne;
- » nauczania w klasie terapeutycznej – jest to mniej liczna, 15-osobowa klasa w szkole ogólnodostępnej, do której kierowani są wyłącznie uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a nauczanie odbywa się z wykorzystaniem specjalnych metod, technik i środków dydaktycznych.

Każdy z uczniów niesłyszących i słabosłyszących ma też prawo do przystąpienia do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych

potrzeb psychofizycznych oraz dostosowania standardów wymagań egzaminacyjnych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych, historii i wiedzy o społeczeństwie⁵. Dostosowanie arkuszy sprawdzianów i egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego może przyjąć dwie formy. W przypadku uczniów słabosłyszących (o uszkodzeniu słuchu lekkim lub umiarkowanym, do 80 dB) proponuje się stosowanie standardowych arkuszy i przygotowanie tekstów do słuchania w zmienionej formie, z wydłużonymi przerwami na zapisanie odpowiedzi. Dla uczniów niesłyszących przygotowywane są zmodyfikowane arkusze, niezawierające części ze słuchania i w warstwie językowej uwzględniające specyficzne potrzeby uczniów niesłyszących. Jeśli jest to potrzebne, w czasie sprawdzianu lub egzaminu uczniowi może towarzyszyć surdopedagog wspierający ucznia w komunikowaniu się z komisją egzaminacyjną.

W Polsce uczniów niesłyszących języka angielskiego jako obcego zaczęto uczyć w latach 90., chociaż 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 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. Siostrzyńskiego w Warszawie przy ul. Łuckiej, zatwierdzony przez Ministra Edukacji Narodowej w roku 1993. Program został przygotowany przez ówczesnego dyrektora tego ośrodka, prof. dr hab. B. Szczepankowskiego i nauczycielkę języka angielskiego,

5 §59 ust. 8 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562, ze zm.); §70 ust. 9 rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. Nr 65, poz. 400, ze zm.); ust. 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (tekst jedn. Dz.U. z 2014 r., poz. 414); §6 ust. 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach (tekst jedn. Dz.U. 2014 r., poz. 392).

mgr Dorotę Leszczyńską. Przewidywał zajęcia w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w pierwszej klasie oraz po jednej godzinie tygodniowo w klasach od drugiej do czwartej.

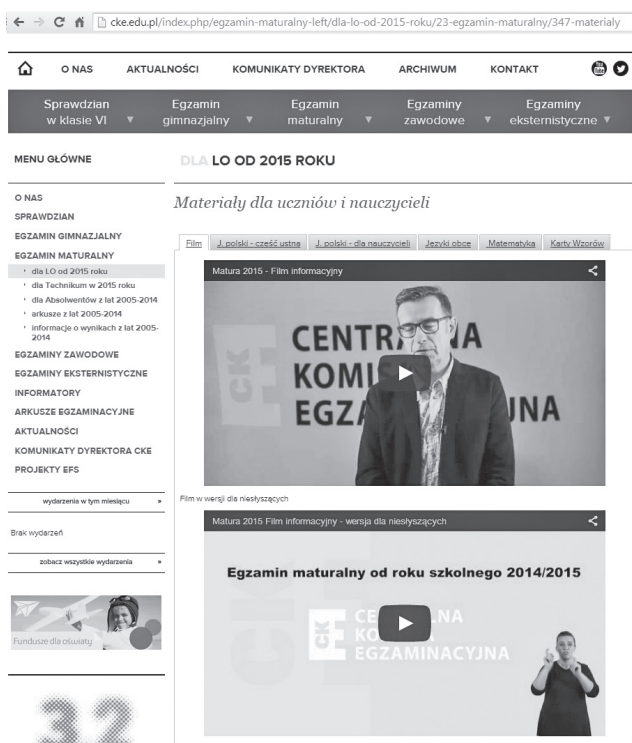
Obowiązek nauczania języka obcego uczniów niesłyszących i słabosłyszących wprowadzono w Polsce rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. (Dz.U. Nr 61, poz. 625). Dzięki niemu uczniowie z uszkodzeniami słuchu mają prawo do uczenia się języków obcych i obecnie korzystają z niego zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i specjalnych. Jak pokazały badania, uczniowie z wadą słuchu korzystają z tych lekcji i odnoszą sukcesy w nauce języków obcych na miarę swoich możliwości. Większość zaangażowanych w tę pracę nauczycieli posiada obecnie pełne kwalifikacje nauczycielskie do nauczania języka obcego, niestety, spora grupa nie ma jeszcze przygotowania surdopedagogicznego (por. Domagała-Zyśk 2012a).

Cele nauczania języka obcego na poszczególnych etapach edukacji określone są w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanej w dniu 15 stycznia 2009 r. (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, a nie bezwzględną poprawność językową, która odgrywa dużą, ale nie nadrzędną rolę. Dla części uczniów niesłyszących i słabosłyszących, dla których problemem jest poprawne posługiwanie się zarówno językiem narodowym, jak i obcym, ten zapis może być bardzo ważny przy formułowaniu celów uczenia się. Stwarza on uczniowi z wadą słuchu możliwość odnoszenia sukcesów w nauce mierzonych sprawnością komunikacyjną – nawiązaniem relacji z osobą posługującą się językiem obcym, skutecznością wymiany informacji, efektywnością w zakresie mediacji – pomimo niedoskonałości formy wynikającej z wady wymowy czy też trudności językowych. Celem nauczania języka obcego w świetle podstawy jest nie tylko nabycie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem obcym w mowie i piśmie, ale także kształtowanie postaw: tolerancji dla osób mówiących w innym języku, otwartości wobec innych kultur, szacunku i życzliwości. Nawet w sytuacji doświadczania przez ucznia dużych trudności językowych warto zatem, aby uczył się on języka obcego np. w formie zajęć o kulturze krajów obcojęzycznych, ponieważ to pozwala na odnoszenie sukcesów w realizacji powyższych celów wychowawczych. Lekcje języka obcego stanowią także okazję do zdobywania i poszerzania zakresu kompetencji kluczowych, w tym

posługiwania się narzędziami technologii informacyjnej i komunikacyjnej, co dokonuje się poprzez korzystanie z kursów i materiałów multimedialnych. Uczenie się języka obcego jest też szansą na podniesienie kompetencji osobowych, społecznych i kulturowych ucznia (por. Domagała-Zyśk 2006, 2014a i in.). W sytuacji nasilonych trudności językowych uczniowie niesłyszący i słabosłyszący mają prawo do zwolnienia z nauki drugiego języka obcego⁶.

Szczegółowe i aktualne informacje o wymaganiach oraz sugestie do przygotowania się do sprawdzianów i testów zamieszczane są w poradnikach przygotowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) (np. Deleżyńska 2009) oraz w materiałach dostępnych online – poniżej zamieszczono zdjęcie strony internetowej filmu w wersji dla uczniów posługujących się językiem migowym.

Il. 11. Materiały dla uczniów i nauczycieli dotyczące zmian w egzaminie maturalnym od roku 2014–2015



6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83 poz. 562 ze zm.).

W ostatnich latach prężnie funkcjonują lektoraty języka obcego dla studentów niesłyszących na różnych polskich uczelniach, zwłaszcza na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Siedlcach (Harań 2005, 2013), Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) (Nabiałek 2013), Uniwersytecie Jagiellońskim (UJ) i KUL (Domagała-Zyśk 2001a, 2001b, 2011a, 2011b i inne). Ich status (liczba uczestników, godzin, miejsce i forma zajęć) regulowany jest w oparciu o aktualną ustawę o szkolnictwie wyższym oraz wewnętrzne rozporządzenia każdej uczelni. Stosowana w czasie lekcji i lektoratów metodyka nauczania zakłada dostosowywanie podejść, metod i technik do indywidualnych potrzeb ucznia, najczęściej też obejmuje ćwiczenie wszystkich sprawności językowych: pisanie, czytanie, ale i mówienia oraz odczytywania z ust. Studenci nieposługujący się językiem dźwiękowym poznają język obcy w formie pisemnej.

Pionierem w zakresie organizacji specjalistycznych lektoratów języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących w Polsce jest KUL. To tutaj także zaczęła rozwijać się surdoglottodydaktyka – systematyczna refleksja naukowa nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego przez osoby z wadą słuchu. W roku akademickim 1999–2000 w Instytucie Pedagogiki KUL 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 (Krakowiak 2003), a jedną z form tego wsparcia było zorganizowanie lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Początkowo, w latach 1999–2003, miał on formę indywidualnych lekcji języka, prowadzonych przez pedagoga-anglistę jako alternatywa dla regularnego lektoratu języka obcego prowadzonego na uczelni, natomiast od roku akademickiego 2003–2004 przybrał formę oficjalnego lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Od początku ich powstania te zajęcia prowadzone są przez autorkę niniejszej publikacji, przy sporadycznej pomocy czterech innych lektorów. Lektorat języka angielskiego na KUL funkcjonuje formalnie jako efekt uchwały Senatu KUL, która stanowi, że każdy student z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu ma możliwość uczestniczenia w tej specjalistycznej formie kształcenia. W zajęciach bierze udział maksymalnie trójka studentów, a praca ma charakter zindywidualizowany, dostosowany do możliwości i potrzeb uczestników. Zajęcia odbywają na różnych poziomach zaawansowania

(A1, A2, B1, B2, C1 według klasyfikacji CERF) i mogą mieć także charakter sprofilowany, w zależności od kierunku studiów, np. angielski dla ekonomistów, angielski dla prawników. Czas trwania jest analogiczny do lektoratu na danym kierunku studiów, zazwyczaj są to cztery semestry (120 godzin), czas ten może być jednak wydłużony. Po zakończeniu lektoratu uczestnicy zdają ogólnouniwersytecki egzamin językowy na wybranym przez siebie poziomie. Sala do zajęć jest obecnie pomieszczeniem wyciszonym, zaopatrzonym w sprzęt potrzebny do efektywnej pracy (komputer z dostępem do Internetu, tablica interaktywna) oraz biblioteczkę językową.

W latach 2000–2014 w lektoracie języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących prowadzonym przez autorkę i czterech innych lektorów w tej formie kształcenia uczestniczyły 42 osoby z wadą słuchu. Każda z nich brała udział w co najmniej 60 lekcjach (dwa semestry), najczęściej jednak była to nauka trwająca od czterech do dziesięciu semestrów. Oprócz trzech osób, które przerwały studia, każda z pozostałych 39 osób zaliczyła – na różnym poziomie i uzyskując różne oceny – obowiązujący ją na studiach egzamin z języka obcego nowożytnego.

Dostępność (*accessibility*) lektoratu i lekcji języka obcego

10

Właściwa organizacja lektoratu i lekcji języka obcego dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących jest podstawową kwestią, z którą musi zmierzyć się nauczyciel i lektor. Początkowe skojarzenie jest bowiem takie, że uczniowie z wadą słuchu nie potrzebują specjalnych warunków organizacyjnych, w odróżnieniu od osób z dysfunkcją ruchu czy osób niewidomych – nie jest dla nich problemem dotarcie do sali, nie potrzebują także specjalnych urządzeń czy programów do pisanie (np. linijki brajlowskiej). To powoduje, że ich potrzeby są niedostrzegane, co bezpośrednio przekłada się na jakość procesu uczenia się i osiąganę przez studentów efekty – błędnie zakłada się, że skoro uczeń czy student z wadą słuchu może samodzielnie przyjść do sali i odczytywać z ust lub czytać przekazane przez nauczyciela teksty, nie potrzebuje żadnej pomocy.

Uczeń czy student z wadą słuchu rzeczywiście może dotrzeć samodzielnie do sali lekcyjnej, jednak należy pamiętać, że już na etapie drogi do niej także doświadcza barier – nie wszystkie osoby z wadą słuchu mogą kierować pojazdami mechanicznymi, w związku z tym korzystają przede wszystkim z czasochłonnej komunikacji publicznej. Ponieważ często nie są w stanie porozumieć się z osobami obcymi, trudno jest im dowiedzieć się, czy dany autobus odjechał, czy dopiero przyjedzie, są też bezradni w sytuacjach, kiedy zmienia się zwyczajny rytm dojazdu – np. wszystkie osoby na przystanku wiedzą, że są roboty drogowe na jakiejś ulicy, lub też że wypadek zablokował którąś z ulic i lepiej pojechać innymi niż zwykle autobusami, a oni próbują dotrzeć zwykłą trasą. Takie sytuacje nie zdarzają się często, jednak wydłużają czas dojazdu na zajęcia, przez co skraca się czas, który można poświęcić na naukę. Znakomitą pomocą są w tym względzie elektroniczne tablice zamontowane na przystankach i informujące o czasie przyjazdu autobusów oraz opóźnieniach czy wypadkach. Celem ich stosowania jest ułatwienie podróżowania komunikacją miejską wszystkim pasażerom, ale w przypadku osób z wadą słuchu

pełnią szczególnie ważną rolę, umożliwiając ich włączenie (inkluzję) w życie miasta.

Podobne trudności dotyczą zmiany miejsca i czasu odbywania się lekcji czy lektoratu. Takie informacje powinny być zapisywane, a nauczyciel powinien upewnić się, czy informacja dotarła do ucznia z wadą słuchu. Zdarza się bowiem czasami, że w chwili zakończenia zajęć lektor informuje grupę o zmianach organizacyjnych, np. *Następne zajęcia zaczniemy pół godziny wcześniej, odbędą się w laboratorium na pierwszym piętrze; Za tydzień nie ma zajęć, bo jadę na wycieczkę z piątą b* itp. Uczeń z wadą słuchu może nie usłyszeć takich informacji, co powoduje komplikacje w dotarciu na następną lekcję, rodzi frustrację, poczucie przygnębienia i bezsilności. Ze strony nauczyciela wymaga to systematyczności i uważności, aby w odpowiedni sposób przekazać informacje organizacyjne i porządkowe.

Liczba osób w grupie zależy najczęściej od ustaleń przyjętych w danej instytucji, warto natomiast zabiegać o to, by lekcje i zajęcia językowe dla osób z dysfunkcją słuchu odbywały się w małych grupach (od dwóch do trzech osób), a nawet by miały charakter zajęć indywidualnych, zwłaszcza w sytuacji dodatkowych dysfunkcji, takich jak jednoczesne zaburzenia słuchu i wzroku czy też słuchu i ruchu. Tylko w takich warunkach – kiedy lektor i jego uczniowie siedzą przy wspólnym stole i mogą dobrze widzieć twarz osoby mówiącej – możliwa jest pełnia komunikacji w języku obcym. Lektor może dostosować sposób prowadzenia lekcji do specjalnych potrzeb obecnych na niej osób i korzystać odpowiednio z języka migowego, fonogestów, mowy czy pisma. W bezpośrednim i stałym kontakcie z uczniami ma możliwość ciągłego kontrolowania, czy podążają za tokiem zajęć i rozumieją przekazywany materiał. Uczniowie z kolei mają możliwość stałego wyjaśniania niezrozumiałych dla nich treści, zadawania pytań i wykonywania zadań. Jak wspomniano wcześniej, uczniowie z dysfunkcją słuchu mają ograniczone możliwości używania języka poza salą lekcyjną, zatem w czasie lekcji czy zajęć językowych powinno się im stwarzać jak najlepsze warunki do poznawania i praktycznego używania języka obcego – zapewnia to właśnie nauka w małych grupach.

Sala, w której odbywają się zajęcia, powinna być odpowiednio przygotowana. Pomieszczenie musi być dobrze oświetlone, tak aby umożliwić łatwą obserwację twarzy nauczyciela i innych osób. Z tego też względu zaleca się, aby uczniowie czy studenci siedzieli w kręgu, półkołu lub wokół stołu o kształcie koła lub elipsy, co ułatwia

lokalizację osoby mówiącej. Zaleca się także, aby podłoga była wyłożona wykładziną, a ściany materiałem tłumiącym dźwięki, np. korkiem. Sala powinna być także wyposażona w tablicę interaktywną lub zwykłą, co umożliwia łatwe wizualizowanie nauczanego materiału. Takie zabiegi poprawiają jakość odbioru dźwięków mowy. Przykład sali dobrze przystosowanej do potrzeb lektoratu dla osób z wadą słuchu pokazano na ilustracjach 12 i 13.



Il. 12. Pokój
Centrum Edukacji
Niesłyszących
i Słabosłyszących
KUL



Il. 13. Przykład
sali lekcyjnej
zaprojektowanej
w nurcie *universal
learning design* dla
studentów z wadą
słuchu. Warto
zwrócić uwagę na
położenie okien
i wielopunktowe
oświetlenie

Dostęp do treści zajęć ułatwiają także różne urządzenia wspomagające słyszenie. Użytkownicy cyfrowych aparatów słuchowych mogą dużo skorzystać na stosowaniu urządzeń poprawiających słyszenie. Ich rolą jest nie tyle wzmocnienie głośności dźwięku, ile przefiltrowanie go i dostarczenie tylko tych dźwięków, które są istotne – np. tylko mowy bez dodatkowych dźwięków sali lekcyjnej (szuranie krzeseł, trzaskanie drzwi, hałasy z zewnątrz, głosy innych osób rozmawiających na lekcji). Do takich urządzeń należą pętle indukcyjne i systemy FM.

Pętla indukcyjna (pętla induktofoniczna) to system wspomagania słuchu, który pozwala osobie noszącej aparat słuchowy na odbiór czystego dźwięku poprzez cewkę telefoniczną (T). Takie cewki montowane są obecnie niemal w każdym aparacie słuchowym, przed używaniem konieczne jest jednak jej włączenie i ustawienie przez protetyka słuchu. Pętle pomagają lepiej słyszeć zwłaszcza tam, gdzie panuje duży hałas czy występuje pogłos (kasy na dworcach kolejowych, kościoły, sale wykładowe), ale mogą być używane w każdym pomieszczeniu. W istotny sposób poprawiają odbiór dźwięków mowy. System pętli indukcyjnej składa się z zainstalowanego w pomieszczeniu przewodu oraz wzmacniacza, do którego podłączone jest źródło dźwięku – mikrofon, telewizor, odtwarzacz CD itp. Po odpowiednim wzmocnieniu, wzmacniacz podaje na przewód pętli sygnał w postaci prądu. Prąd płynący przez przewód wytwarza zmienne pole magnetyczne wewnątrz pętli, które jest odbierane przez cewkę telefoniczną (T) aparatu słuchowego lub specjalny odbiornik indukcyjny. Kiedy użytkownik aparatu przełączy go z trybu M (mikrofon) na tryb T (cewka indukcyjna), cewka odbiera zmienne pole magnetyczne i zamienia je z powrotem na sygnał elektryczny. Sygnał z cewki jest odpowiednio wzmocniony i dopasowany do ubytku słuchu przez aparat słuchowy. Dzięki tym procesom dźwięk docierający do uszu jest czysty i niezakłócony zewnętrznymi hałasami. Można go porównać do dźwięku głosu osoby, z którą rozmawiamy przez telefon – w porównaniu do głosu osoby mówiącej bez mikrofonu z dalekiego końca sali. Korzystanie z systemu pętli indukcyjnej, jeśli jest zamontowana w danym pomieszczeniu, nie wymaga stosowania dodatkowych urządzeń – odbiorcy wystarczy jego własny aparat słuchowy, a osoba prowadząca zajęcia powinna mieć przypięty mikrofon.

Pomieszczenia i miejsca wyposażone w pętle oznaczone są znakiem zamieszczonym poniżej (il. 14).

Technologia FM to rodzaj systemu, który pomaga użytkownikom aparatów dokładniej odbierać dźwięki mowy w sytuacjach, kiedy

w pomieszczeniach panuje hałas. Są różne rodzaje tych systemów, dlatego nie można zakładać, że określony model będzie dobrze służył różnym użytkownikom. System polega na tym, że osoba mówiąca używa mikrofonu. Zebrany w ten sposób dźwięk jest przenoszony dzięki falom radiowym do odbiornika noszonego przez osobę niesłyszącą. Zaletą tych systemów jest to, że nie wymagają instalacji i są przenośne – mogą być używane w różnych pomieszczeniach.



Il. 14. Oznaczenie pomieszczenia z pętlą indukcyjną (*induction loop*)

Dzięki pętli indukcyjnej lub systemom FM możliwy jest pełny udział osoby niesłyszącej w zajęciach. Są jednak osoby, u których ubytek słuchu jest tak duży, że nie odnoszą zysku z korzystania z aparatów słuchowych lub nie mają możliwości używania pętli indukcyjnej (nie jest ona zamontowana w sali) czy systemów FM (muszą one zostać zakupione przez zainteresowaną osobę lub instytucję). Stosowanie obydwu tych form wymaga od nauczyciela noszenia mikrofonu, co w wypadku lekcji języka nie zawsze jest wygodne – nauczyciel przemieszcza się po sali, podchodzi do uczniów, odwraca do tablicy itp. Głos zabierają także inni uczniowie – jeśli nie mają mikrofonu, ich głos nie jest przekazywany bezpośrednio do aparatu słuchowego osoby niesłyszącej, zatem jest słyszany niedokładnie, co utrudnia śledzenie lekcji.

Kolejną formą wsparcia jest stosowanie usługi typu *speech-to-text reporting* (w USA stosuje się nazwę CART – *Computer Assisted Real Time Captioning* lub *C-print* – *live captioning*). Jest to usługa polegająca na zapisywaniu przez biegłego stenotypistę (nazywanego też palantypistą lub welotypistą – w zależności od rodzaju stosowanej klawiatury, por. il. 15) treści wykładu, która dzięki stosowaniu specjalistycznego oprogramowania, umożliwiającego np. wyświetlanie całych sylab, w realnym czasie pojawia się na monitorze studenta. Używane w Polsce terminy to *symultaniczny przekaz tekstowy* (SPT)

lub *zapisywanie symultaniczne* (zs). Szybkość pisania palantypisty (używającego klawiatury standardowej) wynosi średnio 180 słów na minutę, natomiast welotypisty – 220 słów na minutę. Stosowanie tej usługi wymaga biegłego czytania, zatem przeznaczona jest dla uczniów szkół średnich i studentów. Zapis obejmuje nie tylko słowa nauczyciela, ale także formalne i nieformalne wypowiedzi uczniów. Pozwala na dokładny dostęp do wszystkich wypowiedzi z lekcji, jednak zapis ma charakter stenogramu i to utrudnia zrozumienie treści. Kiedy autorami wypowiedzi są różne osoby, nie jest też łatwo jednocześnie śledzić ich twarze i wypowiedzi na ekranie, przez co udział w zajęciach wymaga wyjątkowej koncentracji. Stosowanie tej formy wsparcia wymaga od osób uczestniczących w lekcji dyscypliny – nie można mówić zbyt szybko i przerywać wypowiedzi innych, przed rozpoczęciem wypowiedzi dobrze jest przedstawić się, np. *Teraz mówię Ania*, co powoduje, że lekcja traci swój spontaniczny charakter. Inną wadą tego sposobu wsparcia jest fakt, że w czasie zajęć student niesłyszący musi być cały czas skoncentrowany na monitorze, przez co traci możliwość obserwacji osoby wykładowcy, jego mimiki i ekspresji ciała, a zatem może nie dostrzec pewnych informacji w taki właśnie sposób przekazanych (np. ironii zawartej w skrzywieniu ust). Z kolei nawet najlepszy zapis nie rozwiąże problemu rozumienia treści (McCrea, Turner 2007) i zazwyczaj tej formie wsparcia powinien towarzyszyć *tutoring*, czyli indywidualne konsultacje wykładowcy ze studentem, w czasie których student ma okazję do zadania pytań i uzyskania na nie wyczerpującej odpowiedzi.

Il. 15. Klawiatura welotypowa



Użytkownicy języka migowego zazwyczaj wybierają jednak wsparcie w postaci tłumaczenia na ten język, także w czasie lektoratu języka obcego. Tłumaczem może wtedy być osoba trzecia obecna na lekcji (tłumacz) lub lektor znający język migowy. Ten sposób komunikacji powinien być wykorzystywany w ograniczonym zakresie, jedynie do

tłumaczenia kwestii organizacyjnych, wyjaśniania niezrozumiałych pojęć czy tłumaczenia zasad gramatyki. Uczeń może tłumaczyć też teksty na język migowy, zadawać w tym języku pytania i wyjaśniać kwestie formalne. Zasadniczo podczas lektoratu nie powinien on być jednak używany w szerszym zakresie niż język narodowy (np. polski). Nadmierne korzystanie z języka migowego nie sprzyja postępom w uczeniu się języka obcego, ponieważ uczniowie mają skłonność do traktowania języka migowego jako głównego środka komunikacji, a lektoratu raczej jako zajęć „o” języku obcym, natomiast nie wykorzystują go w komunikacji. Jeśli uczeń nie mówi w języku obcym, podstawowym środkiem komunikacji w tym języku powinno stać się pismo (w języku nauczonym lub narodowym), które należy szeroko wykorzystywać także w sytuacjach organizacyjnych, np. przy wydawaniu poleceń i informowaniu: *Następnym razem będzie sprawdzian; Proszę otworzyć okno; Życzę powodzenia na teście.*

W niektórych krajach w czasie zajęć językowych wykorzystywane są języki migowe krajów, których język obcy jest przedmiotem nauczania, np. Brytyjski Język Migowy (*British Sign Language*, BSL) czy też Amerykański Język Migowy (*American Sign Language*, ASL). Mogą one być zarówno głównym przedmiotem nauczania (np. w Norwegii uczniowie niesłyszący w młodszych klasach uczą się BSL jako języka obcego), jak też i środkiem komunikowania się na lekcji (zamiast języka narodowego ucznia). Takie rozwiązanie daje możliwość komunikacji w języku obcym migowym, co cenią sobie uczniowie niemówiący i używający w komunikacji języka migowego, umożliwia także poznanie środowiska osób niesłyszących w innym kraju i daje umiejętność komunikowania się z nimi.

W czasie zajęć z języka obcego można także wykorzystywać metodę *cued speech*. Jej pierwotna wersja powstała w USA, metoda została też dostosowana do różnych języków, zatem w uczeniu się języka angielskiego może być wykorzystywana jej wersja amerykańska lub brytyjska. Można też używać jej w uczeniu się innych języków, np. języka hiszpańskiego czy francuskiego. Metoda ta zakłada używanie języka narodowego, zatem uczeń poznaje np. język hiszpański i jednocześnie korzysta z hiszpańskiej wersji *cued speech*, co umożliwia lepszą percepcję mowy na ustach rozmówcy. Ograniczeniem stosowania tej metody jest brak nauczycieli języka obcego znających jednocześnie odpowiednią wersję *cued speech*. W Polsce języka angielskiego przy pomocy brytyjskiej wersji *cued speech* uczy dr Anna Podlewska (2011, 2012, 2013).

Jak wskazano powyżej, w czasie lekcji i zajęć językowych można zastosować różne środki techniczne i metody, które uczynią środowisko klasy szkolnej dostępnym dla osób z wadą słuchu. Taka dostępność nie jest kaprysem, ale podstawowym prawem osób niesłyszących i słabosłyszących, zabezpieczonym w różnych przepisach, a przede wszystkim w Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, ustanowionej w roku 2006 i ratyfikowanej w Polsce w roku 2012. W art. 24 tej konwencji znajduje się zapis, iż poszczególne państwa wprowadzą *racjonalne dostosowania do specjalnych potrzeb osób niepełnosprawnych*. Omówiono je powyżej, natomiast il. 16 pokazuje przykład takiego dostosowania w czasie wykładu konferencyjnego: sala jest dobrze oświetlona, wykładowi towarzyszy wizualizacja w postaci prezentacji multimedialnej, wystąpienie tłumaczone jest na język migowy narodowy (w tym wypadku Czeski Język Migowy) oraz na Międzynarodowy Język Migowy (*International Sign Language*). Treść wykładu jest także zapisywana symultanicznie w języku narodowym (czeskim) oraz języku angielskim i wyświetlana na monitorach przodu sali. Osoby używające systemu Polygraf mogą go także odbierać na monitorach innych urządzeń elektronicznych (komputerach, tabletach, telefonach komórkowych), dokonując indywidualnych dostosowań tła oraz stopnia i koloru pisma.

Il. 16. Konferencja *Universal Learning Design* (Brno, Uniwersytet Masaryka 2012) dostępna dla osób niesłyszących i słabosłyszących – wizualizacja, *speech-to-text*, tłumacze języka migowego. Fot. E. Domagała-Zyśk



Lp.	Dostępność lekcji języka obcego	TAK	NIE
1.	Klasa jest dobrze oświetlona		
2.	Klasa jest wyciszona – ściany wyłożone są korkiem lub panelami drewnianym, w oknach wiszą zastony		
3.	Klasa jest wyposażona w pętlę indukcyjną		
4.	Ławki ustawione są w półkolu lub kręgu		
5.	Nauczyciel korzysta z multimedialnych programów językowych do tablicy interaktywnej		
6.	Uczeń używa systemu FM		
7.	Przed lekcją uczeń jest informowany przez nauczyciela o temacie lekcji. W klasach starszych lub na uczelni może otrzymać plan ćwiczeń lub wykładu z materiałami wstępnymi do przygotowania przed lekcją, np. potrzebnym słownictwem, tekstem w języku narodowym dotyczącym omawianego zagadnienia		
8.	Jeśli uczeń porozumiewa się w języku migowym, w klasie jest tłumacz języka migowego lub nauczyciel zna język migowy i przekazuje polecenia w tym języku		
9.	Jeśli uczeń używa fonogestów, w klasie jest transliterator lub nauczyciel zna fonogesty i używa ich w komunikacji		
10.	Nauczyciel i uczniowie mają świadomość, że uczeń z wadą słuchu powinien widzieć ich twarz, aby rozumieć wypowiedzi		
11.	Nauczyciel prowadzi lekcję zwrócony twarzą do klasy		
12.	W czasie lekcji uczniowie przestrzegają zasady wypowiadania się po kolei, nauczyciel zawsze wskazuje, kto zabiera głos		
13.	Nauczyciel i inni uczniowie starają się mówić wyraźnie, w razie potrzeby powtarzają wypowiedzi		
14.	Nauczyciel zapisuje na tablicy najważniejsze informacje z lekcji: nowe słowa, zwłaszcza gdy są długie i trudne, definicje, wyrażenia		
15.	Słowa o skomplikowanej wymowie nauczyciel zapisuje w postaci transkrypcji fonetycznej		
16.	W klasach starszych, kiedy wypowiedzi są dłuższe, inny uczeń lub profesjonalny asystent zapisuje wypowiedzi nauczyciela i uczniów, tak aby uczeń z wadą słuchu mógł je odczytać (zapis symultaniczny)		
17.	W czasie słuchania nagrań uczeń z wadą słuchu korzysta z profesjonalnych słuchawek umożliwiających jednoczesne korzystanie z aparatu i słuchawki		
18.	W czasie słuchania nagrań uczeń z wadą słuchu odczytuje zapis nagrania w formie zapisu treści nagrania		
19.	Uczeń aktywnie pracuje w czasie pracy w parach lub grupach		
20.	W czasie lekcji nauczyciel na bieżąco kontroluje pracę ucznia, upewnia się, czy rozumie on polecenia, w razie potrzeby udziela krótkich wskazówek		
21.	W zależności od indywidualnych potrzeb nauczyciel modyfikuje niektóre ćwiczenia, np. podaje dodatkowe wskazówki (plan) przy pracach pisemnych, podaje tłumaczenia słów przy opracowywaniu tekstu		
22.	W zależności od indywidualnych potrzeb nauczyciel udziela wskazówek i konsultacji poza lekcjami		
23.	W ocenianiu prac pisemnych nauczyciel uwzględnia trudności językowe ucznia, docenia wkład pracy, autentyczność i oryginalność treści		

Tab. 1. Kwestionariusz dostępności lekcji języka obcego dla ucznia z wadą słuchu (opr. E. Domagała-Zyśk 2014)

Powyżej zamieszczono tabelę (tab. 1) zawierającą podstawowe środki udostępniania lekcji języka obcego uczniowi z wadą słuchu. Może ona służyć jako lista sprawdzająca stopień przygotowania środowiska szkolnego do przyjęcia ucznia z wadą słuchu. Nie wszystkie rodzaje wsparcia wskazane są dla każdego ucznia, np. nie wszystkie osoby korzystają z systemów FM czy tłumacza języka migowego, dlatego w przypadku każdego ucznia należy takie możliwości rozważać indywidualnie.

Tradycyjne i multimedialne środki dydaktyczne

11

Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach zasadniczo nie ma podręczników do nauczania języka obcego uczniów niesłyszących czy słabosłyszących. Ma to swoje uzasadnienie zarówno ekonomiczne (zbyt mała populacja uczniów na danym poziomie znajomości języka i w danym wieku), jak i metodyczne – przy małej liczebności zróżnicowanie populacji jest tak duże, że trudno byłoby znaleźć rozwiązanie dostosowane do potrzeb uczniów. Nie jest nim z pewnością zastąpienie wszystkich materiałów audio poprzez teksty do czytania, ponieważ część osób z wadą słuchu mówi w języku narodowym i chce uczyć się mówić w języku obcym. Jednocześnie używanie ogólnodostępnych podręczników i materiałów dydaktycznych wymaga dostosowań.

Podręcznik jest zazwyczaj podstawowym środkiem dydaktycznym w nauczaniu języka obcego. Przed decyzją o jego wyborze dla ucznia z wadą słuchu warto wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- » Szata graficzna: niesłyszący i słabosłyszący użytkownicy podręcznika będą korzystać przede wszystkim z informacji dostępnych na drodze wzrokowej, dlatego szata graficzna powinna być czytelna i zawierać jak najwięcej informacji. Potrzebne są ilustracje wyjaśniające nowe pojęcia – w zależności od poziomu mogą to być np. ilustracje zwierząt, zawodów czy flag oznaczających różne państwa, ale też pojęć takich jak *kamizelka kuloodporna*, *wahadłowiec*, *batuta* czy *sprzęgło*.
- » Układ lekcji powinien być tak zaplanowany, żeby można go było realizować bez korzystania z nagrań audio, ćwiczenia ze słuchania powinny stanowić czytelnie wyodrębniony fragment lekcji, jednak niewykonanie ich nie może skutkować niemożnością zrealizowania kolejnych zadań. Materiały gramatyczny i leksykalny powinny być w całości lub w większości możliwe do opracowania na podstawie tekstów pisanych.
- » Materiały audio powinny być dostępne w postaci drukowanej lub elektronicznej, tak aby uczeń mógł przeczytać ich treść.

- » Papier użyty do wydruku powinien być niezbyt błyszczący, aby nie dawać niepotrzebnego refleksu świetlnego, który męczy oczy.
- » Polecenia powinny być zapisane precyzyjnym językiem, dobrze jest, jeśli w ćwiczeniach pierwsze ze zadań jest uzupełnione, co stanowi wzór dalszej pracy.
- » Gramatyka wykorzystywana na lekcji powinna być precyzyjnie wytłumaczona, najlepiej w formie tabelek, specjalnych okienek gramatycznych, grafów. Potrzebne są przykładowe zdania z użyciem określonych struktur. Dobrze jest, jeśli reguły wytłumaczone są zarówno w języku obcym, jak i polskim.

Podstawowym zadaniem nauczyciela w pracy z uczniem z wadą słuchu jest opracowanie skutecznych w jego przypadku strategii korzystania z materiałów audio. Najczęściej te materiały utrwalają, a czasem nawet wprowadzają słownictwo i struktury gramatyczne potrzebne do realizacji kolejnych jednostek lekcyjnych, zatem niedopuszczalna jest sytuacja, kiedy są one przez nauczyciela pomijane.

Niektórzy uczniowie słabosłyszący (szczególnie ci z lekkim i umiarkowanym uszkodzeniem słuchu i dużymi korzyściami odnoszonymi z aparatu słuchowego lub implantu) mogą i chcą korzystać z nagrań audio. Konieczne jest jednak zapewnienie im dobrych warunków odbioru, szczególnie dobrej jakości słuchawek oraz braku zakłóceń z zewnątrz. Takie zakłócenia (szuranie krzesła, kaszel, głosy innych osób) wymagają od ucznia zidentyfikowania, ustalenia ich źródła i znaczenia, przez co przerywają koncentrację na słuchaniu nagrania i uniemożliwiają jego zrozumienie. Ze względu na liczne sytuacje rozpraszające ucznia praca na zajęciach językowych w dużej grupie integracyjnej jest trudna, natomiast warunki optymalne stwarzają małe grupy (trzy-, czteroosobowe) pracujące w dobrych warunkach akustycznych.

W zrozumieniu materiałów audio pomagają używanie ich zapisu (*tapescript*). Czytanie może odbywać się jednocześnie ze słuchaniem, co ułatwia zrozumienie słów, a słuchanie nagrania przebiega bardziej płynnie (słowa, które trudno usłyszeć, można przeczytać i nie uniemożliwiają one zrozumienia treści). Warto także, aby uczeń miał możliwość kilkukrotnego przesłuchania płyty, z równoczesnym czytaniem *tapescriptu* lub bez niego. Ćwiczenia słuchania materiałów audio warto zalecać tym uczniom, którzy odnoszą z tego wymierne korzyści, jeśli jednak ta forma uczenia się jest dla nich niedostępna, należy poszukać innych możliwości dostępu do treści nagrań.

Obecnie materiały do słuchania często występują w formie audio-wizualnej, w połączeniu z filmem. Jest to bardzo dobra forma uczenia się dla uczniów z wadą słuchu – mogą oni nie tylko słuchać wypowiedzi w języku obcym, ale także odczytywać wypowiedzi w mowie obcojęzycznej z ust aktorów. Większości uczniów potrzebne są też napisy, przygotowane zgodnie z zasadami opracowywania napisów dla osób z wadą słuchu. Filmy te są oznaczone specjalnymi napisami (*subtitles for hard-of-hearing*) i zawierają nie tylko tłumaczenia wypowiedzi aktorów (tak jest w klasycznych napisach), ale także zapis wszystkich innych dźwięków, których nie słyszy osoba z wadą słuchu: wypowiedzi i rozmów osób w tle, dźwięków wydawanych przez zwierzęta czy inne obiekty (przykładowe napisy to np. *w pokoju po prawej szczeka pies, pod oknem przejeżdża ambulans*), oraz informacje o muzyce (*słychać romantyczną muzykę w tle*).

Filmy z napisami używane na lekcjach języka mogą być różnego rodzaju, zarówno te przygotowane bezpośrednio do danego kursu, jak i filmy fabularne, dokumenty itp. W związku z trwającym obecnie w różnych krajach UE procesem udostępniania przestrzeni publicznej i medialnej osobom niesłyszącym i słabosłyszącym, powstaje coraz więcej materiałów audiowizualnych z napisami, są to filmy dokumentalne, reportaże czy wiadomości codzienne i wszystkie one z dużym powodzeniem mogą być wykorzystywane na lekcjach języka obcego.

Jeśli nie jest możliwe korzystanie z wyżej wymienionych form, materiały audio w formie zapisu powinny być przez ucznia przeczytane po cichu lub też – jeśli to możliwe – głośno, najlepiej wspólnie z nauczycielem, z podziałem na role. Przeczytanie zapisu nagrania umożliwia uczniowi wykonanie zadań z nim związanych, a zatem poznanie lub utrwalenie określonych struktur i słów. Po zapoznaniu się z treścią nagrania konieczne jest wyjaśnienie niezrozumiałych fragmentów. Nagrania często zawierają wypowiedzi w języku potocznym, równoważniki zdań, wykrzykniki czy słowa wtrącone w treść wypowiedzi. Kiedy czyta się taki zapis, jest on znacznie mniej zrozumiały niż wypowiedzi słuchane z płyty, dlatego nie należy zakładać, że jest to forma łatwiejsza i uczeń może samodzielnie uporać się ze zrozumieniem takiego zapisu. 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 warstwy wypowiedzi – nie słyszy tonu i barwy głosu oraz intonacji zdań, które w zamyśle redaktorów mogą modyfikować treść wypowiedzi

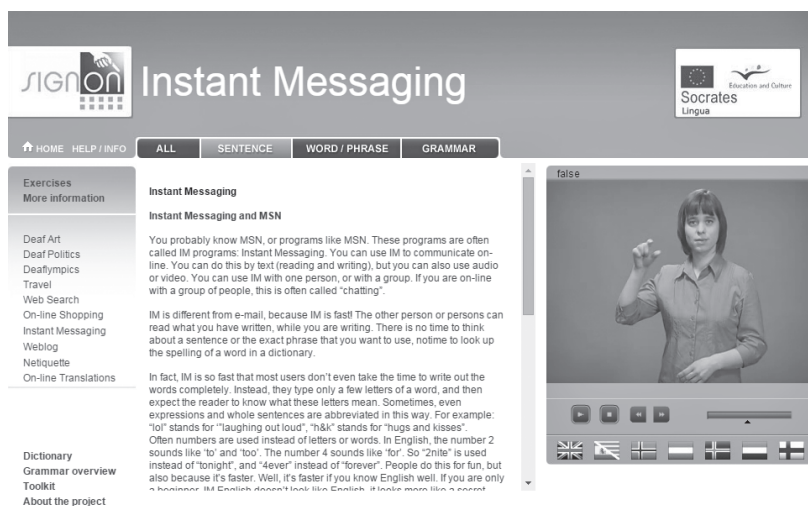
(np. wyrażenie *Oh, Daddy...* w zależności od intonacji może oznaczać: prośbę, żal, złość, smutek, radość lub szczęście).

Poza podręcznikiem i zawartymi w nim nagraniami będącymi częścią lekcji, współcześnie można korzystać z różnorodnych innych środków dydaktycznych, takich jak: dodatkowe materiały multimedialne towarzyszące podręcznikowi, np. filmy z napisami, ćwiczenia interaktywne, ćwiczenia drukowane. Środki te służą nie tylko nabywaniu kompetencji językowej, ale także innej z ośmiu kompetencji kluczowych – kompetencji informatycznej (Krajka 2011). Narzędzia technologii informacyjnej i komunikacyjnej mogą być niezastąpione w dostarczaniu uczniom z wadą słuchu różnorodnych materiałów w dostępnych formatach (np. zapis treści wypowiedzianych w formie napisów). Dzięki źródłom internetowym możliwe jest także zwiększenie zasobów ćwiczeń i zadań, z których uczeń może korzystać w celu poznania lub utrwalenia treści. Jest wiele takich stron, dla przykładu można podać:

- » <http://www.bbckids.ca> i <http://www.bbc.co.uk>, <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish> – różnorodne materiały (filmy, nagrania, teksty dla osób w różnym wieku),
- » <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/> i <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> – filmy, teksty, gry i ćwiczenia na różnym poziomie, dla różnych odbiorców,
- » <http://www.anglomaniacy.pl/> – zestawy ćwiczeń gramatycznych i słownikowych online i do wydruku, głównie dla młodszych dzieci,
- » <http://en.islcollective.com/> – karty pracy przygotowane przez nauczycieli z całego świata, którzy nieodpłatnie dzielą się swoimi pomysłami – wszystkie poziomy, różne tematy,
- » <http://www.englishexercises.org> – karty pracy oraz ćwiczenia online, ułożone tematycznie, różne poziomy i zagadnienia,
- » <http://www.oxfordowl.co.uk/> – strona z książkami w formie e-booków, częściowo bezpłatna. Publikacje o różnorodnej tematyce przeznaczone dla dzieci i młodzieży w różnym wieku.

Nauczyciel osób z wadą słuchu ma współcześnie także do dyspozycji przeznaczone do nauczania języka angielskiego materiały audiowizualne. Powstały one w różnych krajach, ale dzięki międzynarodowemu charakterowi nauczania języka angielskiego można z nich korzystać także w Polsce. Pierwsza z inicjatyw to kursy języka angielskiego SignOn (<http://www.acm5.com/signon3/Netscape/index.html>, dostęp: 3.10.2014) i SignOnOne (<http://acm5.com/signonone>,

dostęp: 3.10.2014) tworzone przez zespół pod kierunkiem F. Dottera na uniwersytecie w Klagenfurcie. Kursy przygotowane są na poziomie podstawowym i zawierają materiały słownikowe i gramatyczne, który mogą być tłumaczone na osiem różnych europejskich języków migowych. W programie SignOnOne wprowadzono nagrania twarzy osoby mówiącej, co umożliwia łatwe odczytanie z ust. Programy zawierają wiele tekstów i informacji o funkcjonowaniu środowiska osób Głuchych w Europie i na świecie (il. 17).



Il. 17. Strona projektu SignOn

W roku 2013 w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie pod kierunkiem mgr. Bartosza Wilimborka powstał projekt Sign Me English (www.signmeenglish.pl). Ma on formę kursu e-learningowego, który opiera się na materiałach wizualnych. Na stronie znajdują się przede wszystkim autorskie filmy przygotowane przez uczniów liceum, w których starają się oni przy pomocy środków audiowizualnych oraz języka migowego wytłumaczyć zawiłości gramatyki angielskiej. Filmom towarzyszy videosłownik PJM – angielski, zawierający także ilustracje i sposoby wykorzystania wyrazów w zdaniach, podstawowy słownik BSL – ASL, przykładowe dialogi, filmy z zakresu wiedzy o kulturze nakręcone w czasie pobytu uczniów w Wielkiej Brytanii, materiały dla nauczycieli (scenariusze zajęć, *flashcards*, prezentacje PowerPoint, karty pracy, przykłady ćwiczeń i gier), a także forum dla użytkowników.

W planach jest opracowanie materiałów do uczenia się Brytyjskiego Języka Migowego oraz Amerykańskiego Języka Migowego, co

umożliwi uczniom poznanie także obcych języków migowych, a nie tylko fonicznych (il. 18).

Il. 18. Dział Gramatyka na stronie projektu Sign Me English

Organizatorzy: MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, WOIŚ, and the American Consulate in Lublin.

Strona główna | O nas | Słownik | **Gramatyka** | Sytuacje | Wiedza o kulturze | Testy online | Dla nauczycieli | Facebook | Kontakt

Gramatyka

- Zaimki i określniki
- Czasownik być
- Czas przeszły
- Czas Przyszły (Future Simple- will)
- Be going to- zamierzać
 - Pytania zamknięte i krótkie odpowiedzi
 - Pytania otwarte
- Liczba mnoga
- Rzeczowniki policzalne i niepoliczalne
- Określenie ilości
- Liczebniki porządkowe
- Zdania rozkazujące
- Czas

Pytania zamknięte i krótkie odpowiedzi

going to pytania i krótkie odpowiedzi

I am → Am I going to
 you are → Are you going to
 he is → Is he going to
 she is → Is she going to
 it is → Is it going to
 we are → Are we going to
 you are → Are you going to
 they are → Are they going to

Przełamywać

0:25 / 2:59

Copyright © 2012 Sign Me English created by: @witryna.pl

Uczniom starszym oraz osobom dorosłym proponuje się nauczanie języka obcego jako narzędzia służącego lepszemu przygotowaniu zawodowemu. W Lublinie i Rzeszowie w ramach projektu „Przełamywać ciszę” grupa 70 osób z wadą słuchu miała możliwość w latach 2012–2013 odbycia 50-godzinnego kursu języka angielskiego prowadzonego z wykorzystaniem innowacyjnych metod dydaktycznych. Zajęcia miały charakter indywidualny, a beneficjenci projektu współuczestniczyli przy określaniu celów uczenia się języka obcego, zakresu materiału i strategii nauczania. Dla większości z nich była to pierwsza w życiu możliwość uczestniczenia w kursie w pełni odpowiadającym ich potrzebom – z zachowaniem zasad poprawnej komunikacji (wykorzystywana była zarówno mowa, jak i język migowy) i świadomością specjalnych potrzeb osób z wadą słuchu. Ponieważ uczestnicy projektu odbywali jednocześnie staże w różnych instytucjach, program kursu był zindywidualizowany i zakładał zapoznanie się ze słownictwem potrzebnym w określonym miejscu pracy, np. na budowie, w restauracji, w biurze. Doświadczenia projektu wskazują na konieczność organizowania takich form edukacji także w przyszłości.

Innym przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest międzynarodowy projekt SignMedia (www.signmedia.eu, www.signmedia.tv, por. Ochse 2013, il. 19), którego celem jest wsparcie osób niesłyszących i słabosłyszących w przygotowaniu się do pracy w mediach. Elementem projektu jest także kurs języka angielskiego. Autorzy projektu argumentują, że osoby z wadą słuchu mogą znaleźć pracę w mediach (stacjach telewizyjnych, wytwórniach filmowych), ale często są tam marginalizowani i wykonują zadania poniżej swoich kwalifikacji ze względu na trudności w komunikacji językowej. Zawiera on autentyczne materiały wizualne (filmy, gry, animacje), które stanowią kontekst do szukania możliwości porozumiewania się. Uczestnik projektu jest aktywny przez cały czas trwania kursu, przyjmuje rolę osoby otrzymującej pracę w mediach i przechodzi przez różne etapy tej pracy: rekrutację, pierwsze zadania, spotkanie z innymi pracownikami, ewaluację. Prezentacjom towarzyszą ćwiczenia i wyjaśnienia gramatyczne, które przygotowane są z wykorzystaniem narodowych języków migowych uczestników projektu: włoskiego, austriackiego i brytyjskiego. Interesujące opowieści i wykorzystanie języków migowych sprawiają – zdaniem autorów projektu – że uczenie się języka angielskiego dokonuje się niejako „przy okazji”, a zainteresowanie następnymi elementami projektu podnosi motywację do uczenia się.



Il. 19. Strona startowa programu SignMedia

Model nauczania i uczenia się z doświadczenia 12

Nabywanie języka obcego (*acquiring a foreign language*) jest procesem złożonym z dwóch paralelnych etapów: uczenia się i nauczania (Galloway 1987, Okoń 1998, Bereźnicki 2001). Poprzez uczenie się w pedagogice rozumie się proces nabywania wiedzy o świecie, umiejętności i nawyków, rozwijania zdolności i zainteresowań, kształtowania przekonań i postaw, który prowadzi do zmian w zachowaniu. Terminem tym opisuje się najczęściej czynności ucznia podejmowane w procesie nabywania wiedzy i umiejętności. Uczenie się zależy od różnych czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych, przede wszystkim od poziomu motywacji, koncentracji uwagi, pamięci, innych zdolności wrodzonych oraz zainteresowań. Uczenie się może dokonywać się poprzez m.in.: 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, która ma charakter zorganizowanej pracy z podmiotem kształcenia, ukierunkowanej na wyposażenie słuchaczy lub uczniów w wiedzę i umiejętności (Okoń 1998, 184). W pedagogice współczesnej najczęściej procesy nauczania i uczenia się postrzegane są jako nieodzowne kontinuum współzależne: 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*. W tak rozumianej edukacji uczeń nie jest postrzegany jako pasywny odbiorca treści przekazywanych przez nauczyciela, ale jako aktywny partner, negocjator celów i form pracy, współrozmówca, osoba nie tyle zależna od nauczyciela, ile ponosząca współodpowiedzialność za przebieg procesu uczenia się i jego rezultaty. Uczenie się i nauczanie staje się zatem działaniem społecznym czy też spotkaniem osób, które wpływają na siebie wzajemnie (Nowak 2008, 197; 2012).

W ramach teorii uczenia się – nauczania można wyróżnić kilka modeli edukacji. Wyjątkowo przydatne dla surdologlottodydaktyki wydają się dwa: model uczenia się z doświadczenia Davida A. Kolba (*experiential learning model*, 1984) oraz model procesu uczenia się – nauczania (*teaching and learning model*) Diany Laurillard (2002).

Koncepcja Kolba (1984) zakłada, że uczenie się jest procesem spiralnym, wychodzącym z doświadczenia ucznia i do niego prowadzącym. Wykorzystywana jest w wielu dziedzinach edukacji, także w uczeniu się i nauczaniu języka obcego (Knutson 2003, Kujalová 2005). Po raz pierwszy opisano model uczenia się eksperymentalnego w odniesieniu do uczenia się i nauczania języka obcego niesłyszących i słabosłyszących w publikacji Domagały-Zyśk (2013a). Początkowym etapem tego procesu jest doświadczenie ucznia – konkretna sytuacja przeżyta w domu, szkole czy innym miejscu, spontaniczna bądź też będąca elementem sytuacji dydaktycznej stworzonej przez nauczyciela (np. uczniowie wychodzą na obserwację przyrodniczą do parku, uczestniczą w lekcji muzealnej, uczą się zamawiać posiłek w restauracji, używając języka obcego). W tradycyjnie pojmowanej edukacji sytuacje te rozumie się jako edukacyjne same w sobie i zazwyczaj nie proponuje uczniom dalszych aktywności opartych o to doświadczenie. W cyklu *nauczania się z doświadczenia* Kolba jest to jednak punkt początkowy, w oparciu o który uczeń przeprowadza refleksję nad własnym doświadczeniem, obserwuje je niejako z zewnątrz, starając się w jak najbardziej szczegółowy sposób powrócić do tej sytuacji i ją opisać. Trzecim elementem cyklu jest konceptualizacja, nazwanie doświadczeń, ale też określenie odniesionych z niego korzyści, nabytych umiejętności, zwerbalizowanie trudności, szukanie rozwiązań w sposób tradycyjny, poprzez czytanie czy uczenie się (zapamiętywanie) lub rozmowę z nauczycielem, ale też sposobami alternatywnymi, np. przy wykorzystaniu mediów społecznościowych czy stron internetowych. Kolejnym etapem jest aktywne eksperymentowanie – wykorzystywanie zdobytej w ten sposób wiedzy w szerszym środowisku, nie tylko w ramach lekcji, ale też rozmaitych sytuacji życia codziennego. To działanie jest zaś kolejnym doświadczeniem i początkiem następnego cyklu uczenia się.

Aby zilustrować cykl uczenia się z doświadczenia w ramach zajęć językowych z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym warto prześledzić poniższy przykład. Niesłysząca studentka, na co dzień komunikująca się w języku migowym, wchodzi podekscytowana do sali i informuje lektorkę – używając Polskiego Języka Migowego – że

tydzień wcześniej zdała egzamin i odebrała właśnie prawo jazdy. Lektorka zachęca ją do zapisania obserwacji i refleksji dotyczących tego wydarzenia, w efekcie czego powstaje poniższy tekst, który zamieszczono tutaj bez korekty językowej (Domagała-Zyśk 2013a):

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!

Tekst ten zostaje następnie poddany konceptualizacji. Każdy jego fragment jest omawiany ze studentką, przywoływane są reguły tworzenia zdań w określonym czasie gramatycznym, analizowane poprawne użycie słów (np. *right* to *prawo*, ale nie *prawo jazdy*). Konceptualizacja zakłada także poszerzanie wiedzy, zatem proponowane jest użycie zdania warunkowego. W efekcie powstaje następujący komunikat – pełny opis doświadczenia (Domagała-Zyśk 2013a):

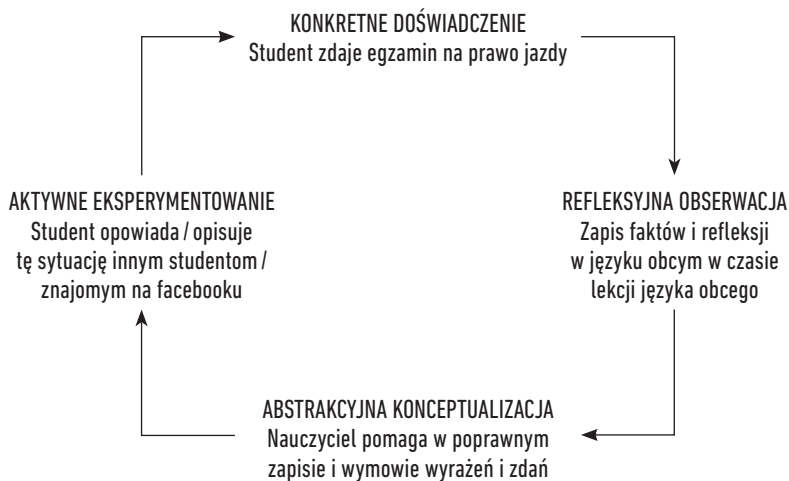
Yesterday I had my driving test. It was difficult, but I passed it! I am very happy. In my family only me and my father have a driving license: my mother and my sister haven't passed the exam yet. I like driving a car – it is fantastic!. However, I don't have a car – only my father has. If I earn a lot of money, I will buy a Volvo.

Tekst ten może być wykorzystany z kolei do aktywnego eksperymentowania z językiem, zamieszczony w mediach społecznościach czy też wysłany pocztą elektroniczną do znajomych za granicą. Jednocześnie staje się on zaczątkiem kolejnego doświadczenia, które z kolei znów poszerzy zakres wiedzy i kompetencji studentki. Schemat 20 przedstawia graficznie powyżej opisany cykl kształcenia i może być modelem konstruowania kolejnych sytuacji edukacyjnych.

Model uczenia się – nauczania Laurillard (2002) jest też nazywany modelem tworzenia środowiska uczenia się. Składa się on z czterech etapów. Punktem wyjścia jest dyskusja między nauczycielem a uczniem, w której prezentują oni własne koncepcje zajęć, natomiast efektem ma być ustalenie celów uczenia się i nauczania wspólnych dla obu stron. Drugim etapem cyklu jest adaptacja. Nauczyciel pracuje nad dostosowaniem celów zaprezentowanych przez ucznia do istniejących przepisów, form i okoliczności, zaś uczeń uczestniczy w tym procesie, zapewniając informacje zwrotne i – jeśli to potrzebne – negocjuje i modyfikuje swoje pierwotne plany, dostosowując je do

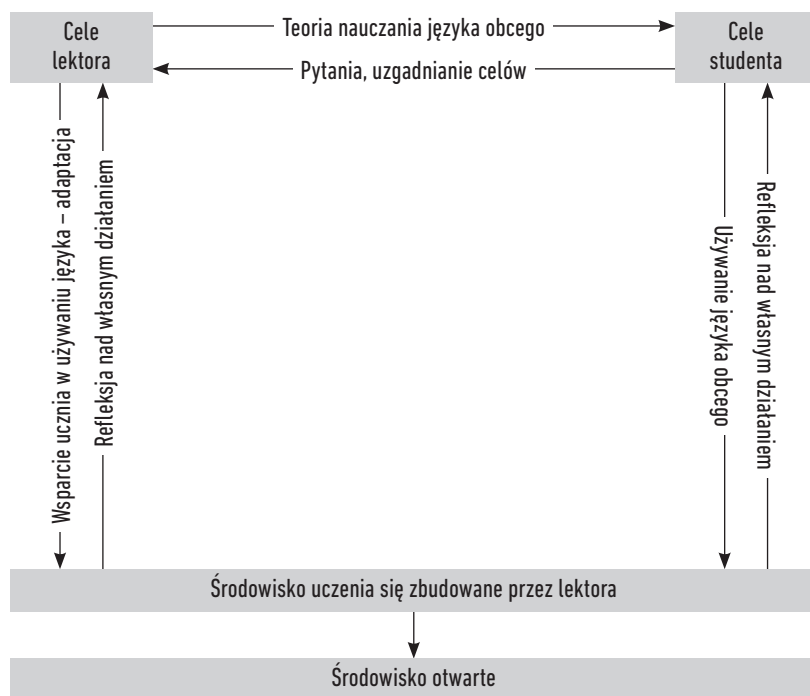
możliwości organizacyjnych i innych okoliczności. Trzeci etap zakłada podjęcie przez ucznia interakcji, jednak na początku w warunkach zorganizowanych przez nauczyciela, którego rolą na tym etapie jest „zaadaptowanie świata”, zorganizowanie środowiska uczenia się, w którym uczeń może nabywać i ćwiczyć określone umiejętności. Nauczyciel służy potrzebnym wsparciem, udziela informacji zwrotnych. Dopiero po takim działaniu w warunkach niejako „laboratoryjnych” uczeń zaczyna pracować w otwartym środowisku. Refleksja jest ostatnim etapem procesu. Dokonuje jej zarówno uczeń, który określa, czego się nauczył, czy stworzone przez lektora środowisko umożliwiło mu realizację założonych celów oraz jakie cele stawia sobie na kolejny etap uczenia się. Nauczyciel natomiast wspiera ucznia na etapie refleksji, pomagając w określeniu, czy wkład pracy ucznia był wystarczająco duży i zgodny z pierwotnymi ustaleniami, czy jest potrzeba modyfikacji celów uczenia się i jakie cele powinny zostać ustalone na kolejny etap.

Il. 20. Cykl uczenia się Kolba w nauczaniu języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących



W procesie uczenia się – nauczania języka obcego uczniów niesłyszących ten model pozwala stworzyć przydatną strukturę. Podejmowanie z każdym kolejnym uczniem, czy to w ramach klasy lub szkoły specjalnej, czy też w klasie lub grupie integracyjnej, powinno rozpoczynać się od negocjacji celów i form uczenia się. Niektórzy uczniowie będą deklarowali chęć uczenia się języka obcego tylko w formie pisanej, inni będą chcieli uczyć się mówić, niektórzy będą pracowali tylko po to, żeby dobrze zdać egzamin, a celem kolejnych będzie opanowanie jak

najlepiej słownictwa specjalistycznego, co umożliwi podjęcie pracy za granicą. Na etapie adaptacji zadaniem lektora będzie stworzenie środowiska uczenia się dostosowanego do indywidualnych potrzeb osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej. W niektórych przypadkach będzie to postaranie się o wyciszenie sali, w innych konieczne może być wsparcie tłumacza języka migowego czy też uzupełnienie kursu o komponenty możliwe do zastosowania na tablicy interaktywnej. Kolejny etap to działanie ucznia – używanie języka – na początku w środowisku stworzonym przez lektora, najczęściej więc to działanie przyjmie formę interakcji słownej w mowie lub na piśmie pomiędzy uczniem a lektorem. Kiedy zapewnione zostanie poczucie bezpieczeństwa, uczeń będzie czuł się na tyle silny, żeby podejmować dalsze eksperymenty używania języka obcego, bez obawy wyśmiania np. jego niewyraźnej mowy czy też błędów językowych. Takie zadania wykonywane w bezpiecznym, zorganizowanym środowisku stanowią dobry punkt wyjścia do używania języka także poza salą lekcyjną, w środowisku otwartym, np. podczas wycieczki zagranicznej. Proces uczenia się – nauczania języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące na podstawie modelu Laurillard (2002) przedstawia il. 21.



Il. 21. Model uczenia się – nauczania języka obcego osób z wadą słuchu oparty na modelu edukacji Laurillard

Kształtowanie gotowości do komunikowania się

13

Gotowość do komunikowania się (*willingness to communicate*, WTC) jest rozumiana jako *prawdopodobieństwo zaangażowania się w komunikację w języku obcym z daną osobą w danym czasie* (MacIntyre i in., 1998, 547). Jest to więc swego rodzaju psychologiczna gotowość używania języka obcego i jest czymś innym niż kompetencja językowa, która zakłada przede wszystkim poprawność form językowych. Gotowość do komunikowania się jest przez wielu autorów uznawana za kluczowy cel uczenia się języka obcego, ponieważ duża część uczniów ma dobrą kompetencję językową, jednak nie wykorzystuje języka w komunikacji, a tym samym nie realizuje celu jego uczenia się.

Gotowość do komunikowania się może zostać obniżona przez różne czynniki, np. przekonanie, że rozmówca zna język obcy znacznie lepiej (Kang 2005), lub też negatywną postawę do zadań językowych wykonywanych w klasie (Dörnyei, Kormos 2002). Gotowość do komunikowania się może być obniżana przez lęk językowy (Piechurska-Kuciel 2011), *niejasny, nieprzyjemny stan emocjonalny, charakteryzujący się przeżywaniem obaw, strachu, stresu i przykrości* (Reber 200, 28). Może on przybierać formę (Piechurska-Kuciel 2011):

- » Lęku przed komunikacją (obawa przed kontaktem z innymi osobami, przez popełnieniem błędu, przekonanie o braku kompetencji do porozumiewania się z innymi).
- » Lęku testowego, wyrażającego się obawą przed znalezieniem się w sytuacji pomiaru wiedzy i umiejętności.
- » Lęku przed negatywną oceną społeczną, oceną innych, przewidywania negatywnej oceny własnych kompetencji.

Nie są znane badania empiryczne dotyczące poziomu lęku językowego osób z wadą słuchu, ale na podstawie relacji samych osób zainteresowanych wydaje się, że jest on szczególnie nasilony, zwłaszcza w grupach integracyjnych, kiedy osoby z wadą słuchu muszą podejmować interakcje z osobami słyszącymi. Aby przeciwdziałać skutkom lęku językowego, należy przede wszystkim zdiagnozować, u których

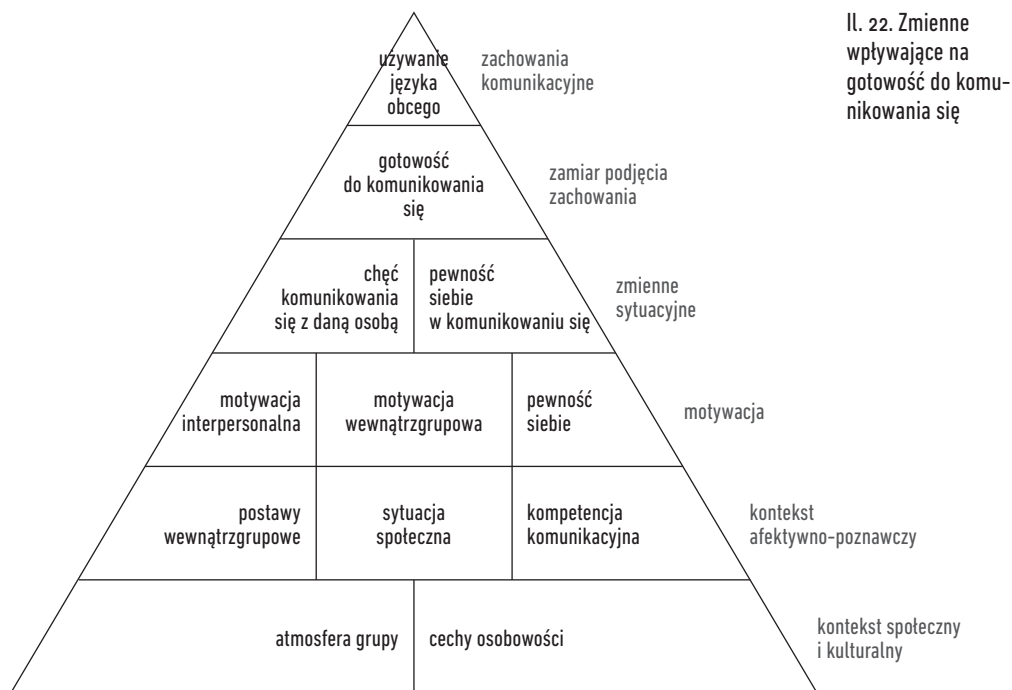
uczniów może on występować, a następnie podjąć środki zaradcze, którymi wydają się postulaty tworzące tzw. piramidę gotowości do komunikowania się. Jest to także zjawisko dynamiczne i poziom gotowości do komunikowania się zmienia się w czasie. Powinien być zatem przez lektora systematycznie diagnozowany, ale też nauczyciel może wpływać na zmianę poziomu tej gotowości poprzez podejmowanie działań interwencyjnych, np. w celu zmiany motywacji wewnątrzgrupowej czy poprawienia atmosfery w klasie.

Model gotowości do komunikowania się (MacIntyre i in. 1998, MacIntyre 2007) składa się z dwóch wymiarów: kompetencji komunikacyjnej oraz lęku przed komunikacją. Zakłada się, że wysoki poziom kompetencji komunikacyjnej i niski poziom lęku sprzyjają częstszemu podejmowaniu komunikacji w języku obcym. Model gotowości do komunikowania się składa się z sześciu warstw, obejmujących:

1. kontekst społeczny i indywidualny: cechy osobowości, atmosferę grupy,
2. kontekst afektywno-poznawczy: postawy wewnątrzgrupowe, sytuację społeczną, kompetencję komunikacyjną,
3. motywację: pewność siebie, motywację interpersonalną i wewnątrzgrupową,
4. zmienne sytuacyjne: chęć komunikowania się z daną osobą, pewność siebie w komunikowaniu się,
5. zamiar podjęcia zachowania: gotowość do komunikowania się,
6. zachowania komunikacyjne: używanie języka obcego (il. 22).

Pilotażowe badania gotowości do komunikowania się prowadzone były w grupie 15 niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL i Uniwersytetu Masaryka w czasie prowadzonych w KUL warsztatów języka angielskiego dla niesłyszących (Domagała-Zyśk 2013c). Studenci uczyli się języka obcego średnio przez 9,3 roku. Narzędziem zastosowanym w badaniach była skala *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey 1992), a odpowiedzi studentów porównano z tymi osiągniętymi przez studentów słyszących. Analizy pokazały, że studenci niesłyszący i słabosłyszący zadeklarowali większą gotowość komunikowania się w języku obcym niż studenci słyszący: byli bardziej przekonani, że są w stanie przygotować prezentację w języku angielskim i przedstawić ją zarówno w grupie znajomych, jak też obcych sobie osób, czuli się także bardziej pewni co do swoich kompetencji prowadzenia konwersacji (z wykorzystaniem pisma) z przyjaciółmi lub w małej grupie osób. Wyniki te z pewnością pozostawały

pod wpływem warsztatów językowych, w których uczestniczyły osoby z wadą słuchu. Niezależnie jednak od tego wskazują, że osoby niesłyszące i słabosłyszące mają wyrażają potrzebę uczenia się języka obcego i są przekonane, że mogą na tym polu odnosi wymierne sukcesy.



Nauczanie słownictwa 14

Osoba słyszająca, poczynawszy od wczesnego dzieciństwa, uczy się nowych słów i wyrażeń, niemal nie zdając sobie z tego sprawy. Słyszany dane słowo wielokrotnie w rozmowie, w różnych kontekstach i formach, a następnie podejmuje próby jego używania w prowadzonych przez siebie rozmowach lub pisanych tekstach. Podobny proces zachodzi w trakcie uczenia się języka obcego – słownictwo, zwłaszcza w dominującym współcześnie podejściu aktywizującym, jest poznawane przez ucznia w kontekście słuchanych przez niego dialogów i czytanych tekstów, a następnie używane w bezpośrednich próbach komunikowania się, w czasie których znaczenie słów i wyrażeń jest „negocjowane” czy też doprecyzowywane.

Uszkodzenie słuchu w istotny sposób modyfikuje ten proces. Amerykański badacz języka osób głuchych, Paul (2008), identyfikuje dwie techniki nauczania słownictwa: świadome (*deliberate*), kiedy uczeń czyta tekst i wykonuje zadanie polegające na odszyfrowaniu znaczenia nowych słów, i incydentalne (*incidental*), kiedy uczeń czyta i rozumie nowe słowa dzięki kontekstowi, 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 czytania, co powoduje, że ten typ uczenia się nowych słów jest nierzadko niedostępny studentom z uszkodzeniami słuchu: mając mały zasób słownictwa, nie podejmują się chętnie 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. Można więc powiedzieć, że zarówno w przypadku języka narodowego, jak i języka obcego nie są one nabywane przez ucznia (*language acquisition*), ale uczeń jest ich nauczany (*language teaching*, por. też Cornett, Daisey 2001).

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 wypowiedzieć i zapisać (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. Taki sposób pracy lektora można nazwać instruowaniem dotyczącym nowych słów (*word instruction*), nie jest to jednak poznawanie nowych słów (*word knowledge*, Paul 1998). 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 oraz używane w wielu kontekstach.

Nauczanie i uczenie się nowego słowa powinno obejmować zatem cztery fazy (Laurillard 2002):

1. Zapoznanie z danym słowem w jego warstwie morfologicznej, semantycznej, pragmatycznej i fonologicznej.
2. Integrację nowego słowa z już istniejącymi pojęciami i wiedzą studenta.
3. Stworzenie okazji do wielokrotnego rozpoznawania danego słowa w różnych kontekstach – tak, aby dotrzeć do jego pełnego znaczenia.
4. Stwarzanie okazji do wielokrotnego używania tego słowa w różnych kontekstach.

Nauczyciel języka obcego ma w zakresie nauczania słownictwa zadanie nieco ułatwione, ponieważ jego lekcje zazwyczaj poprzęzione są wieloma godzinami uczenia się języka narodowego, zarówno w szkole, jak i w czasie zajęć terapeutycznych, rewalidacyjnych i logopedycznych. Oznacza to, że osoby z wadą słuchu przyzwyczajone są do świadomej pracy nad językiem, poznawania go i utrwalania. Pomaga im to dotrzeć do pełnego znaczenia słów i wyrażeń, tak aby nie popełniać błędów poszerzania czy zawężania znaczenia (Krakowiak 1995). Paradoksalnie, można powiedzieć, że osoby z wadą słuchu uczące się posługiwać językiem narodowym mają większą świadomość językową niż ich rówieśnicy, którzy uczą się języka obcego w sposób bardziej spontaniczny. Szczególnie dotyczy to osób rehabilitowanych metodą fonogestów, która umożliwia dostęp nie tylko do znaczenia, ale także morfologii i fonologii wyrazu, co ułatwia jego wszechstronne poznanie (Krakowiak 1995, Krakowiak, Leszka 2002).

Prezentując nowe słowo, warto zatem:

- » podać jego znaczenie, w miarę możliwości korzystając z pomocy wizualnych – ilustracji, schematu, obrazu,
- » jeśli uprzednio pojawiło się to słowo w innym znaczeniu – powrócić do tej informacji i przedstawić jego wieloznaczność,
- » dokonać przyporządkowania danego słowa do określonej kategorii (uczucia, praca, odpoczynek, technologia), przywołać inne słowa z danej kategorii poznane przez ucznia,
- » narysować w formie mapy czy drzewa rodzinę wyrazów; w zależności od poziomu znajomości języka będzie ona rozbudowana w stopniu niewielkim (*snow, snowy, (it is) snowing*) lub też znaczącym (*a danger, the danger, endangered, dangerously, dangerous*),
- » podać liczne, ale zrozumiałe dla ucznia i bliskie jego codziennemu doświadczeniu konteksty użycia danego słowa, tak aby było ono zapamiętywane wśród innych wyrazów,
- » zachęcić do budowania ustnie lub pisemnie własnych zdań z poznanymi wyrazami,
- » systematycznie utrwalać nowo poznane wyrazy i wyrażenia w różnych odstępach czasowych – bezpośrednio po poznaniu słów, ale także po pewnym czasie (dwa–trzy tygodnie, dwa–trzy miesiące itp.).

Osoby niesłyszące i słabosłyszące często doświadczają, że zakres ich słownictwa w języku narodowym, a potem także w obcym, jest mniejszy niż w przypadku ich rówieśników. Nie dotyczy to każdej osoby z wadą słuchu – znane są sytuacje uczniów niesłyszących o zakresie słownictwa przekraczającym średni zakres dla ich rówieśników, niektóre osoby studiują także na kierunkach humanistycznych – polonistyce, filologiach obcych, dziennikarstwie. Zasadniczo jednak lektor powinien mieć na uwadze fakt, że w przypadku uszkodzenia słuchu trudno jest uczniowi biegle biernie i czynnie opanować pełen zakres słownictwa wymagany na danym poziomie znajomości języka obcego. Z tego względu warto podzielić poznawane słownictwo na kilka kategorii:

1. Słownictwo podstawowe, którego znajomość bierna i czynna jest niezbędna do opanowania języka obcego na danym poziomie, napisania sprawdzianu czy zdania egzaminu. Te słowa należy często utrzymywać, a w przypadku uczniów mówiących zadbać także o opanowanie prawidłowej wymowy i intonacji.
2. Słownictwo zaawansowane, którego znajomość jest ważna, ale brak opanowania tej kategorii nie uniemożliwia posługiwania

się językiem na danym poziomie. Ponieważ ćwiczenia wymowy są czasochłonne, należy rozważyć, czy w przypadku tych wyrazów jest możliwe wyćwiczenie ich wymowy, czy też ich znajomość powinna ograniczyć się do utrwalenia formy pisanej.

3. Słownictwo zaawansowane, ale związane z zainteresowaniami, profilem szkoły czy kierunkiem studiów. Ponieważ to słownictwo będzie przez ucznia często wykorzystywane, należy podjąć starania o jego dobre opanowanie, w zależności od możliwości ucznia w formie mówionej i pisanej lub tylko pisanej. Ważne jest stałe utrwalanie tego słownictwa i motywowanie ucznia do jego używania.

Ważne jest zatem już od początku zapoznanie ucznia z faktem wieloznaczności słów, że słowa mają różne znaczenia, czasem dwa lub trzy, że należy raczej zwracać uwagę na kontekst wypowiedzi, obecność w nim wyrażen i kolokacji, niż na tłumaczenie pojedynczych wyrazów. Kiedy uczeń spotyka znane mu słowo i podaje jego znaczenie (np. tłumacząc tekst), jest już zbyt późno, żeby informować go o nowych znaczeniach słowa czy wyrażenia. Takie postępowanie lektora budzi brak zaufania (*Na poprzedniej lekcji lektor podał jakieś znaczenie, a dzisiaj mówi, że to nie tak, że znaczenie jest inne – może się wtedy pomylił?*) i podważa wiarę we własną skuteczność – skoro nigdy nie wiadomo, jakie jest znaczenie słowa, nie sposób zrozumieć tekstu i podjąć się jego tłumaczenia. Można przytoczyć wiele takich przykładów. Uczeń, któremu przekazano informację, że słowo *flat* znaczy tylko wyraz *mieszkanie*, będzie miał trudności ze zrozumieniem tego słowa, kiedy używane jest w znaczeniu *płaski*, jeśli poznając słowo *mind*, skojarzy je jednoznacznie jako *umysł*, nie będzie rozumiał całej serii wyrażen, w których pojawia się ono (*Do you mind if I...?*). Rozwiązaniem tych dylematów jest uprzedzanie takich sytuacji i zapoznanie z nowymi znaczeniami słów przed rozpoczęciem pracy z tekstem czy ćwiczeniem słownikowym. Takie przygotowanie pozwala na uniknięcie konfuzji i zdenerwowania oraz poczucia zagubienia w nieznanym świecie coraz to nowych znaczeń słów.

Skutecznie zapamiętywanie nowych jednostek leksykalnych czy gramatycznych dokonuje się poprzez połączenie ich z jednostkami już funkcjonującymi w leksykonie mentalnym pamięci długotrwałej. Pamięć zazwyczaj jest mocną stroną osób z wadą słuchu, można więc w oparciu o nią budować strategie uczenia się i nauczania (por. przegląd badań za: Domagała-Zyśk, 2010a). Na podstawie tych badań można przyjąć konkluzję, że forma zapamiętywania

wzrokowo-przestrzennego będzie dominująca. W związku z powyższym skuteczne techniki wspierające zapamiętywanie to przede wszystkim wizualizacje, plastyczne, kolorowe i precyzyjne przedstawienie znaczenia danego słowa czy też fragmentu tekstu. Osoby niesłyszące i słabosłyszące rzadziej stosują techniki werbalne i sekwencyjne (np. listy słów do nauczania się), natomiast wybierają raczej techniki umożliwiające im spostrzeganie i zapamiętywanie przestrzenne: mapy myśli, rodziny słów, ilustracje, zdjęcia, rysunki, schematy, notatki wykonane długopisami w różnych kolorach.

Aby zapamiętywanie było skuteczne, należy przestrzegać kilku zasad (Thornbury 2002, 24):

- » powtórzyć materiał jeszcze na etapie jego obróbki w pamięci krótkotrwałej,
- » rozłożyć zapamiętywanie w czasie,
- » zachować pewien czasowy rytm poznawania nowych wyrażen i ich zapamiętywania,
- » używać słowa w wielu różnych sytuacjach (zgodnie z zasadą: *używaj albo trać*),
- » przetwarzać nabytą informację, a nie tylko biernie ją zachować,
- » tworzyć obrazy mentalne danych słów i pojęć,
- » wykorzystywać mnemotechniki,
- » zadbać o skupienie uwagi uczniów i motywowanie ich do podjęcia się zadania.

Tak jak w każdym procesie psychicznym, także w uczeniu się języka obcego duże znaczenie odgrywają emocje. Pozytywne odniesienie się do procesu uczenia się i wysoka motywacja wewnętrzna poprawiają proces zapamiętywania. Jeśli dziecko natomiast nie lubi się uczyć i procesowi temu towarzyszą negatywne emocje, nie tylko wpływają one bezpośrednio na sprawność zapamiętywania, ale też wyrażają stosunek dziecka do zadań i pokazują niski poziom jego motywacji.

Należy przy tym pamiętać, że uczniowie z wadą słuchu nie mają tak rozległych możliwości ćwiczenia używania nowych słów jak osoby słyszące: rzadko jakoś odbioru słuchanej przez nich muzyki jest tak dobra, żeby umożliwić rozumienie tekstu, nie słyszą głosów dochodzących z radia czy telewizji. Język obcy dociera do nich zatem głównie w formie pisanej (Internet, książki, gazety, ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne) wtedy, kiedy świadomie podejmują czynność uczenia się go (oglądanie telewizji z napisami, surfowanie po stronach internetowych w języku angielskim). Najczęściej lekcje

i zajęcia językowe z lektorem są jednak podstawowym miejscem poznawania i utrwalania słownictwa, a przede wszystkim używania go w komunikacji. Ważne jest zatem stworzenie jak najczęstszych okazji do tego rodzaju ćwiczeń.

Gramatyka jest narzędziem pozwalającym na wyrażanie zamierzonych przez użytkownika języka znaczeń w określonym kontekście (por. Pawlak 2006) i obejmuje następujące aspekty: strukturalny (znajomość formy), semantyczny (świadomość znaczenia) oraz pragmatyczny (wiedza o użyciu danego elementu języka w danym kontekście). Uważa się, że wymienione elementy są od siebie wzajemnie uzależnione, zaś zmiana w obrębie jednego z nich pociąga za sobą zmiany w pozostałych aspektach. Warunkiem efektywnego poznania języka jest zintegrowanie wiedzy w zakresie znajomości tych trzech aspektów danych form językowych (por. Pawlak 2006).

Większość teoretyków nauczania języków obcych sądzi, że nauczanie gramatyki jest koniecznym elementem kształcenia językowego, jednak zauważyć można wiele sporów co do tego, w jaki sposób należy to robić (por. Pawlak 2006). Dyskusje toczą się przede wszystkim wokół pytania o to, jakie formy powinny zostać wybrane jako konieczne do opanowania, kiedy należy rozpocząć świadome nauczanie gramatyki i z jaką intensywnością powinno ono być dokonywane, a także jak powinny być organizowane lekcje gramatyki i jakie techniki nauczania są w tym zakresie najskuteczniejsze. Głębokie różnice pojawiają się także w dyskusjach nad przydatnością wiedzy deklaratywnej (świadomej znajomości reguł gramatyki oraz terminologii) oraz jej relacjami w stosunku do wiedzy proceduralnej (nieświadoma, niezwerbalizowana wiedza będąca podstawą korzystania z języka w codziennej komunikacji).

W dydaktyce nauczania języków obcych nie ma i nie może istnieć jedna uniwersalna metoda, ta sama reguła odnosi się także do nauczania języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących. Poszczególne elementy różnych metod nauczania mogą być jednak skutecznie wykorzystywane w surdoglottodydaktyce:

- » W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej reguły użycia języka są wyjaśniane i ćwiczone najczęściej w formie pisemnej. Dopuszczalne jest stosowanie języka narodowego i tłumaczenie wypowiedzi na ten język, co stwarza także okazję do rozwoju

świadomości językowej w języku narodowym. Ćwiczona jest szczególnie sprawność czytania i tłumaczenia tekstów, co jest zgodne z celami uczenia się języka obcego wielu uczniów z wadą słuchu. Jednocześnie należy zdawać sobie sprawę, że uczniowie mogą mieć niską świadomość gramatyczną własnego języka, a tłumaczenie na język narodowy może być trudne nie tylko w związku z koniecznością używania języka obcego, ale także brakami w zakresie kompetencji językowej w języku narodowym.

- » Celem metody bezpośredniej jest zapoznanie ucznia z „żywym” językiem i kulturą krajów, w których jest on używany, a szczególne znaczenie przypisuje się rozwijaniu sprawności komunikacyjnych. Dzięki stosowaniu licznych pomocy wizualnych lekcje są dostępne dla uczniów z wadą słuchu i poszerzają ich wiedzę ogólną. Jednocześnie zasada używania jedynie języka obcego może przyczyniać się do zagubienia ucznia z wadą słuchu i braku możliwości podążania za tokiem lekcji. Przewaga ćwiczeń w mówieniu może sprawić, że uczeń nie opanuje dobrze pisemnej formy języka, która będzie dla niego podstawową metodą używania go.
- » Metoda audiolingwalna charakteryzuje się dbałością o bezwzględną poprawność językową, którą osiąga się głównie poprzez stosowanie licznych ćwiczeń w słuchaniu i mówieniu. Jest trudna do zastosowania w surdologlottodydaktyce, jednak jej wartością może być nacisk na liczne powtórzenia (ćwiczenia typu *drills*), które pozwalają na nabycie wielu przydatnych form językowych.
- » W metodzie kognitywnej uczeń jest aktywnym podmiotem uczenia się, negocjuje i odkrywa reguły używania języka. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji językowej. Metoda może być wyjątkowo skuteczna dla uczniów z wadą słuchu, o dużej świadomości językowej w języku narodowym i nieplanujących koncentrowania się na nauce wymowy. Przeszkodą w jej stosowaniu może być przede wszystkim niska świadomość językowa ucznia w języku narodowym, ponieważ uniemożliwia to transfer wiedzy językowej na obszar języka obcego.
- » *Community Language Learning* to metoda ucząca głównie kompetencji komunikacyjnych, w której dużą uwagę przykładą się do rozwoju osobowości ucznia i jego relacji z nauczycielem oraz najbliższym środowiskiem. Wartością metody jest wskazywanie na znaczenie komunikacji międzyludzkiej i traktowanie

jako celu nauczania umiejętności porozumiewania się z innymi, a także terapeutycznych właściwości procesu uczenia się języka obcego.

Współcześnie podejście do nauczania gramatyki języka obcego w dużej mierze mieści się w nurcie komunikacyjnym zwanym metodą komunikacyjną. Nie jest to nurt czy metoda możliwa do jednoznacznego scharakteryzowania. Komorowska nazywa to zjawisko koncepcją metodyczną o eklektycznym charakterze, w której wykorzystywane są przeróżne środki służące osiągnięciu sprawności komunikacyjnej (Komorowska 1999, 34). Za kwestię pierwszorzędą uznaje się więc w tej koncepcji osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej, dlatego w czasie ćwiczeń uczeń zachęcany jest do mówienia i pisania, a ocenie podlega przede wszystkim skuteczność zdobywania i przekazywania informacji, a nie bezbłędność przekazu. Zazwyczaj uczeń spotyka się z daną strukturą (np. zdaniem w czasie Present Perfect Continuous), stosuje ją, korzystając z przykładów użycia, a dopiero potem otrzymuje wyjaśnienie. Uczeń jest więc niejako najpierw „kąpany” (*language bath*) w określonych strukturach, zaznajamia się z nimi poprzez wypowiedzi i teksty, a dopiero potem otrzymuje informacje o rodzaju i składnikach tej „kąpeli”.

Podejście komunikacyjne w nauczaniu gramatyki uczniów z wadą słuchu niesie ważne przesłanie: głównym celem uczenia się języka obcego jest komunikacja w tym języku, a popełnianie błędów jest nieodłączną częścią tego procesu. To ośmiela do podejmowania komunikacji i eksperymentowania z językiem. Jednocześnie jednak to, co dla ucznia słyszącego może być przyjemną kąpielą, dla ucznia z wadą słuchu może okazać się swego rodzaju potopem, który nie tylko nie pozwala pływać, ale wręcz grozi utonięciem, a w każdym przypadku należy się go strzec. Z tego względu w nauczaniu osób niesłyszących i słabosłyszących słuszne wydaje się stosowanie zmodyfikowanego podejścia komunikacyjnego, w którym elementy wyjaśnienia i wprowadzenia w sytuację przed zadaniem używania języka w komunikacji pozwolą uczniowi zorientować się, czego dotyczy zadanie, zrozumieć główne określenia tam używane i konwencję, w jakiej je zaplanowano (czas przeszły, plany na przyszłość itp.). Należy zatem unikać zbyt szybkiego konfrontowania ucznia z nowym materiałem językowym, raczej konieczne jest wcześniejsze ustalenie kompetencji potrzebnych do pracy z nowym materiałem językowym, wykonanie ćwiczeń wstępnych, także gramatycznych, a dopiero potem zanurzenie w języku.

Ze względu na fakt, że język angielski należy do innej grupy językowej niż polski, występują w nim elementy nieobecne w naszym języku, takie jak np. przedimki (*indefinite* i *definite articles*), większa różnorodność form czasownika w różnych czasach gramatycznych (np. czas Present Perfect, czasy Continuous, czasy Past Perfect), różne postaci wyrażen liczebnikowych w zależności od policzalnej bądź niepoliczalnej formy rzeczownika, znacznie większa jest rola zaimków osobowych w funkcji podmiotu i dopełnienia oraz zaimków i przymiotników dzierżawczych. Zagadnienia te stanowią trudność także dla słyszących studentów, jednak osoby niesłyszące, mające zazwyczaj trudności w zakresie poprawnego korzystania z gramatyki języka polskiego, doświadczają w wymienionych zakresach trudności szczególnych.

Z drugiej strony polskim niesłyszącym uczniom i studentom uczącym się języka angielskiego często zdarza się twierdzić, że gramatyka języka angielskiego jest prostsza. Trudno znaleźć naukowe potwierdzenia tego faktu, ponieważ językoznawcy zazwyczaj twierdzą, że nie można podzielić języków na łatwiejsze i trudniejsze. Analiza poniższych przykładów wypowiedzi w języku angielskim i tłumaczenia tekstu przygotowanego w języku polskim przez tego samego niesłyszącego studenta z prelingwalnym głębokim uszkodzeniem słuchu pobudza jednak do refleksji (Domagała-Zyśk 2013a, 190):

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.2.)

Tekst przygotowany w języku angielskim nie zawiera ani jednego błędu. Forma wypowiedzi jest prosta, ale student potrafił skutecznie zrealizować polecenie i przedstawić siebie zagranicznemu koledze. Tłumaczenie podobnego tekstu przygotowane w języku polskim świadczy wprawdzie o tym, że uczeń zrozumiał omawiany tekst,

jednak w zaprezentowanych pięciu zdaniach znajduje się aż dziewięć błędów, głównie fleksyjnych.

Przedstawiony powyżej przykład, a także doświadczenie praktyków w tym zakresie pozwalają stwierdzić, że w początkowym etapie uczenia się języka angielskiego jako obcego osoby niesłyszące są w stanie z dużą łatwością budować poprawnie proste zdania, a za duże ułatwienie w tej pracy uważają fakt braku występowania w języku angielskim końcówek fleksyjnych. Te same osoby, pomimo wieloletniej praktyki używania języka polskiego, nadal popełniają błędy fleksyjne w wypowiedziach o podobnym stopniu trudności. Przykład ten pokazuje, że możliwe jest skuteczne uczenie się gramatyki języka angielskiego przez uczniów i studentów z wadą słuchu.

Dobrym rozwiązaniem jest wykorzystanie elementów metody gramatyczno-tłumaczeniowej i przygotowanie schematów wyjaśnienia i przykładów użycia danych struktur. Pozwoli to na strukturalizację języka, poznanie zasad jego używania i da możliwość tworzenia poprawnych zdań i wypowiedzi. W przykładach przygotowanych zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia warto korzystać z odniesień osobistych: używać imion ucznia i jego najbliższych, nawiązywać do znanych wydarzeń. Poniżej podano przykładowo schemat dla budowy zdań w czasie Present Simple. Takie schematy (tab. 2) można przygotowywać dla każdego czasu i tworzyć je w różnych wersjach:

- » oddzielnie dla każdego typu zdań – przykłady zdań z różnymi czasownikami, ale tylko twierdzące, tylko pytające, tylko przeczące;
- » schematy dla danego czasownika – np. czasownik *go* w różnych formach: pytającej, przeczącej i twierdzącej;
- » różnych osób – ćwiczenia mogą dotyczyć tylko 3. os. l. poj. lub tylko form 1. i 2. os. l. poj. i mn. oraz 3. l. mn. (tab. 2).

Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący rzadko używają zdań w stronie biernej w języku narodowym, niezmiennie rzadko konstrukcje tego typu stosowane są w języku migowym. Z tego względu uczniowie potrzebują znacznie więcej ćwiczeń, żeby zrozumieć okoliczności stosowania tej konstrukcji oraz budowę zdań. Pomóc w tym procesie może schemat, na którym zaznaczono różne formy strony biernej dla zdań w czasie przeszłym, teraźniejszo-przeszłym i przyszłym prostym. Tabele można uzupełniać o inne czasowniki, inne czasy, należy także dodać okienko dla czasowników modalnych w pobliżu okienka czasu Future Simple (tab. 3).

Tab. 2. Schemat zdań w czasie Present Simple

		We	go	to school	every day.
		She	rides	a bike	in the evening.
		We	don't eat	mushrooms	for breakfast.
		He	doesn't drink	tea	at five.
	Do	you	get up	at six	every Sunday?
	Does	she	have a	shower	in the morning?
What time	do	they	start	maths	on Mondays?
Where	does	your boyfriend	live?		

Tab. 3. Schemat zdań w stronie biernej

My dinner...

The e-mails...

was cooked yesterday
were written last night

is cooked every day
are written regularly

To be + III form

has been cooked
have been written in the morning

will be cooked by my aunt
will be written soon

Ponieważ uczniowie rzadko znają podział na rzeczowniki policzalne (np. *gwoździe, domy*) i niepoliczalne (*woda, trawa*), zrozumienie tego konceptu jest wyjątkowo trudne dla uczniów z wadą słuchu. Należy wielokrotnie tłumaczyć i utrwalać te zasady oraz dostarczać wielu okazji do budowania zdań. W poprawnym ich tworzeniu może pomóc poniższa tablica, którą uczeń ma w swoich notatkach, ew. w powiększeniu znajduje się w klasie (tab. 4).

Tab. 4. Rzeczowniki policzalne i niepoliczalne

	Rzeczowniki policzalne	Rzeczowniki niepoliczalne
Przykłady	dog, apple, boy	milk, sugar, love
Ile?	How many...?	How much...?
Dużo	A lot, a lot of,	A lot, lots of, plenty of,
Kilka, trochę	A few	A little
M mało, niewiele	few	little

W pracy z uczniami z wadą słuchu warto także porządkować zasady użycia prostych struktur, jak np. stosowanie wyrazów *some* i *any*.

Poniższa tabelkę łatwo zapamiętać i przywołać w chwilach wątpliwości (tab. 5).

Zdania twierdzące	Zdania przeczące	Zdania pytające
some	any	some/any
I have some good friends.	I haven't seen any teachers.	Do we have any tomatoes in the fridge? Would you like some juice?

Tab. 5. Użycie kwantyfikatorów *some* i *any*

Język angielski jest językiem pozycyjnym, a większość zdań ma czytelną i prostą strukturę. Poznanie zasad ich tworzenia stwarza możliwość budowania wielu kolejnych zdań poprawnych gramatycznie i daje poczucie przewidywalności, bezpieczeństwa i sukcesu, co zachęca do dalszego posługiwania się językiem. Podobnie jak w przypadku słownictwa, należy mieć na uwadze fakt, że znajomość struktur gramatycznych w populacji osób z wadą słuchu jest różna. Są w niej także osoby, które mają duże problemy w zakresie tworzenia zdań poprawnych gramatycznie w języku narodowym, a to warunkuje często brak umiejętności tworzenia poprawnych zdań w języku obcym. Jednocześnie te trudności nie uniemożliwiają komunikacji – może być ona skuteczna nawet wtedy, kiedy jej uczestnicy popełniają drobne błędy. Mając to na względzie, amerykański badacz Gerald Berent (1996) zaproponował, by w odniesieniu do osób niesłyszących, dla których językiem narodowym jest język angielski, podzielić struktury zdaniowe na trzy grupy:

- » Grupa I – podstawowe struktury zdaniowe: 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.
- » Grupa II – inne struktury zdaniowe: zdania wyrażające przyszłość, czas teraźniejszo-przeszły ciągły, czas zaprzeczony, okresy warunkowe oraz zdania z wyrażeniem *there is / there are*.
- » Grupa III – części mowy inne niż rzeczownik i czasownik: przedimki, przyminki, zaimki, kwantyfikatory i przymiotniki i ich zastosowanie.

Berent zakłada, że znajomość struktur podstawowych (grupa I) jest niezbędna do skutecznej komunikacji, natomiast struktury z grupy II i III odgrywają drugorzędną rolę w procesie komunikacji, usprawniają ją, jednak komunikacja jest możliwa i skuteczna nawet

wtedy, kiedy te struktury użyte są błędnie. Świadczą o tym też wyniki badań prezentowane w rozdziale II tej książki: oceniając zdania przygotowane przez uczniów szkoły podstawowej, rodzimi użytkownicy języka angielskiego uznali 57% z nich za poprawne, ale 91% za zrozumiałe, niosące znaczenie. Powyższe fakty nie oznaczają bynajmniej, że nie należy dbać o poprawność językową – jest ona ważnym celem nauki języka. Kiedy jednak poprawność nie jest możliwa do osiągnięcia, należy mieć świadomość możliwości realizacji celów komunikacyjnych – uczenia skuteczniej komunikacji, dzięki której uczniowie mogą przekazać swoje myśli, poglądy i uczucia.

Strategie pracy z tekstem 16

Wada słuchu oznacza trudności nie tylko w zakresie rozpoznawania i produkcji mowy, ale także posługiwania się językiem: pełnego i precyzyjnego zrozumienia znaczenia słów i wyrażeń oraz takiego doboru środków językowych, aby wyrazić myśli i intencje. Osoby z wadą słuchu mają znacznie mniej doświadczeń językowych niż osoby słyszące. Nie uczą się języka poprzez spontaniczne słyszenie rozmów innych ludzi, rzadziej prowadzą takie rozmowy, ponieważ wymaga to skupienia i sprzyjających warunków zewnętrznych, dobrego oświetlenia i patrzenia na usta rozmówcy, co wyklucza np. rozmowę w samochodzie czy w czasie wieczornego spaceru. Trudniej jest im także uczyć się języka poprzez kontakt z mediami – radiem i telewizją. Aby dobrze posługiwać się językiem ojczystym, muszą nieustannie i świadomie dbać o poszerzanie zakresu słownictwa i nabywanie umiejętności adekwatnego używania języka. Te same trudności dotyczą także posługiwania się językiem obcym – osoby z wadą słuchu mają mniej okazji do słuchania rozmów w tym języku i czynnego posługiwania się nim, zatem jest on rzadziej utrwalany i mniej precyzyjnie poznawany. Poprawne opanowanie języka obcego wymaga większego nakładu pracy i wielu zorganizowanych i zaplanowanych ćwiczeń utrwalających.

Powszechnie, ale niesłusznie sądzi się, jak to już powiedziano, że osoby z wadą słuchu nie mają trudności w zrozumieniu czytanego tekstu (*Nie słyszą, ale widzą, więc mogą czytać i w ten sposób się uczyć*). W związku ze specyficznymi trudnościami w używaniu języka opisanymi powyżej, także teksty pisane mogą być trudne do zrozumienia. Tak zdarza się szczególnie wtedy, kiedy w tekście występują słowa i wyrażenia rzadko używane lub specjalistyczne, których znaczenie może nie być znane uczniowi także w języku ojczystym, lub też wtedy, kiedy słownictwo ma charakter metaforyczny, występują w nim związki frazeologiczne, idiomy, przenośnie, porównania czy żarty językowe. Taki „niedosłowny” język jest dla ucznia z wadą słuchu trudny w odbiorze, ponieważ najczęściej zna on podstawowe znaczenia danych słów, a każde nowe ich zastosowanie wymaga

wcześniejszego rozpoznania i zrozumienia tej nowej funkcji. To oczywiste, że uczniowie z wadą słuchu uczą się języka obcego przede wszystkim poprzez czytanie, jednak w tej pracy potrzebują także wsparcia ze strony nauczyciela.

W czynności czytania przeplatają się dwa aspekty. Pierwszym z nich jest opanowanie techniki czytania, zdolności do rozpoznawania liter, cyfr i wyrazów. Drugim aspektem jest zrozumienie czytanego tekstu, które możemy sprawdzić przez ćwiczenia wykonywane po przeczytaniu tekstu. To rozumienie, zdaniem Walker, Munro, Richards (1998), jest trójstopniowe:

1. Rozumienie literalne, które dotyczy umiejętności wyszukania w tekście faktów i opinii.
2. Rozumienie wnioskujące, czyli umiejętność zrozumienia głębszego znaczenia tekstu, które nie jest przekazane dosłownie.
3. Rozumienie krytyczne, które jest umiejętnością wyrażania sądów na temat poznanych idei, stylu tekstu i skuteczności formy jego przekazu.

Pełne rozumienie tekstu zakłada jego znajomość na wszystkich tych poziomach, a uczniowie z wadą słuchu na każdym z nich mogą doświadczać specyficznych trudności. Nieznajomość słów i fraz języka obcego, ale także braki w wiedzy ogólnej mogą być przyczyną trudności w rozumieniu tekstu już na poziomie literalnym, z kolei brak wypracowanych strategii poszukiwania znaczenia może przeszkodzić w dotarciu do znaczenia tekstu niepokazanego *explicite*. Wnioskujące rozumienie tekstu zakłada bowiem umiejętność wnioskowania, przewidywania, antycypowania wydarzeń, klasyfikowania, rozpoznawania relacji ukrytych w tekście (Marschark, Nall 1985).

Ważną strategią umożliwiającą zrozumienie tekstu jest stosowanie strategii metapoznawczych, takich jak samowiedza i samokontrola (Strassman 1997). Umożliwiają one spontaniczne i samodzielne docieranie do potrzebnych informacji i wykorzystywanie ich w określonych celach. Badania Strassman (1997) wykazały, że jest to problemem dla osób z wadą słuchu – nie mają one zaufania do własnych możliwości poznawczych, są bardziej bierne i zależne od nauczyciela, a w sytuacji trudności łatwo zniechęcają się, przerywają pracę lub też korzystają ze strategii niedojrzałych (np. przepisywanie fragmentów tekstu, informowanie lektora, że zadanie jest za trudne i oczekiwanie od niego szczegółowych instrukcji lub podania odpowiedzi). Oprócz poznania danej strategii uczeń powinien wiedzieć, dlaczego warto je stosować i które z nich są skuteczne w jakich sytuacjach. Pozwala to

w przypadku nierozumienia tekstu na podjęcie działania, a nie bierne oczekiwanie klęski. Znaczenie ma także wiara w możliwości ucznia i jego kompetencje w zakresie radzenia sobie z trudnymi zadaniami, wspieranie, a nie wyręczanie, zachęcanie do wysiłku i doskonalenia kompetencji.

W nauczaniu języków obcych za konieczne uznaje się takie przygotowanie do czytania tekstu w języku obcym, aby uczeń go zrozumiał (Komorowska 2001). Jeśli zakres nieznanych uczniowi słów przekracza w nowym tekście 5%, zazwyczaj nie jest on w stanie go zrozumieć i nie korzysta z uczenia się (Grabe, Stoller 2002). Nauczanie skutecznego rozumienia tekstu wymaga od nauczyciela ucznia niesłyszącego i słabosłyszącego zastosowania szeregu strategii.

Przygotowane to powinno rozpocząć się od swoistej **aktywacji wiedzy ogólnej**, sprawdzenia, czy treści poruszane w tekście będą dla ucznia zrozumiałe. Nie jest możliwe, żeby uczeń czy student niesłyszący lub słabosłyszący zrozumiał bez odpowiedniego przygotowania tekst np. o zagrożeniu globalnym ociepleniem czy adopcji zwierząt w zoo, jeśli nie zna tych pojęć i nie wie, jak mógłby się do nich ustosunkować. Teksty w podręcznikach języków obcych zakładają dosyć dużą wiedzę ogólną ucznia – teksty w języku obcym z założenia mówią o wydarzeniach czy zjawiskach częściowo przynajmniej uczniom znanych, dostarczając nowych informacji do już posiadanej wiedzy ogólnej. Niestety, nie są możliwe do opracowania wtedy, kiedy uczeń nie dysponuje podstawową wiedzą w danym zakresie. Ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu przestają być wtedy ćwiczeniami językowymi, a stają się sprawdzaniem wiedzy ogólnej – ich rezultat może świadczyć zarówno o poziomie znajomości języka obcego, jak i o zasobie wiedzy ogólnej ucznia. Strategią poszerzającą czy też aktywującą wiedzę w danym zakresie może być rozmowa prowadzona w języku narodowym lub też z wykorzystaniem języka migowego. We współczesnej dydaktyce obcojęzycznej dopuszcza się używanie języka narodowego, a nawet dostrzega się pozytywne efekty jego używania (tzw. *code switching*, por. Roda 2011). Można zastosować krótki quiz typu *prawda czy fałsz*, który zbada wiedzę ucznia i stworzy okazję do przybliżenia i wyjaśnienia niektórych faktów. Niektórzy uczniowie czy studenci czują się zażenowani, kiedy ujawniają się ich braki w wiedzy ogólnej – konieczne jest zatem stworzenie wyjątkowo bezpiecznej atmosfery, tak aby uczeń chciał poznać nowe fakty, nie ukrywał swojej niewiedzy i nie maskował jej np. znużeniem, niechęcią do nauki języka czy agresją. Zamiast testów typu *prawda czy fałsz* można wtedy

zapropionować wyszukanie i przeczytanie przed lekcją np. informacji w Internecie czy artykułu z czasopisma na dany temat. Ważne jest stworzenie takiej atmosfery, w której uczeń chce dowiedzieć się więcej, czuje potrzebę szukania informacji, a nauczyciel oferuje mu w tym zakresie wsparcie – wskazuje, wyszukuje, podsuwa różne informacje. To jednak uczeń powinien czuć się odpowiedzialny za własną edukację i chcieć poszerzać swoją wiedzę, powinien także mieć wyraźną świadomość związku między posiadaniem wiedzy a wysiłkiem włożonym w jej zdobycie i zastosowaniem w tym celu odpowiedniej strategii. W swych badaniach Davey (1987) stwierdza, że studenci niesłyszący, nawet stosując określoną strategię, nie są świadomi jej wpływu na osiągnięcie celu. Jednocześnie samoświadomość stosowanych technik rozumienia tekstu odróżnia grupę niesłyszących uczniów dobrze czytających od tych, którzy mają trudności w czytaniu (Gibbs 1989).

Przed przystąpieniem do czytania tekstu uczeń powinien także **zapoznać się ze słowami kluczowymi** dla danego tekstu i wyobrazić sobie, jakiej tematyki tekst może dotyczyć – to ułatwi następnie przypomnienie sobie i aktywację określonego słownictwa (por. też Piasecka 2011). Poznanie słów kluczowych, jeśli to jest możliwe, powinno dokonać się poprzez materiał wizualny – ilustracje, zdjęcia, prezentacje multimedialne. Stosunkowo łatwo w ten sposób przedstawić różne rzeczowniki (np. *kuter, pensjonat, but na wysokim obcasie*), czasowniki (*skakać o tyczce, martwić się, prowadzić wykład*). Już jednak na tym etapie konieczne jest doprecyzowanie znaczenia słów: nie każdą łódkę można nazwać kutrem, *wykładać na uczelni* to coś innego niż *uczyć w szkole* itp. Na tym etapie konieczne jest posługiwanie się zarówno materiałem wizualnym, jak i językiem – narodowym (w mowie lub piśmie) lub migowym. Ważne jest, by uczeń nie tylko skojarzył konkretny obrazek z jego nazwą, ale poznał dany termin i umiał określać nim wszystkie obiekty wchodzące w jego zakres. Dobrą strategią na tym etapie jest jak największa personalizacja nowych słów – odnoszenie ich do własnych doświadczeń życiowych: np. ustalenie, kto ze znanych osób jest nauczycielem (*teacher*), a kto wykładowcą (*lecturer*), w jakiej sytuacji ostatnio uczeń martwił się, czy *martwić się* oznacza to samo co *być smutnym*, jak wyglądają *statek, łódka, kuter*, a jak *katamaran* czy *kajak*. Duży zasób słownictwa jest w każdym wypadku bogactwem ucznia. Często, zwłaszcza na późniejszych etapach edukacji, jest im wstyd, że nie znają pewnych pojęć, ale jednocześnie nie mają okazji do nadrobienia tych braków w ramach nauki języka ojczystego. Kiedy poznają słowo w języku obcym, jest to

swego rodzaju naturalna sytuacja do poznawania słowa w ogóle lub precyzowania jego znaczenia. Dyskretna i życzliwa postawa nauczyciela języka obcego może pomóc uczniowi nie tylko poznać język obcy, ale także pogłębić jego ogólne kompetencje językowe.

Znacznie trudniej jest przedstawić znaczenie słów i wyrażeń metaforycznych i idiomów, jednak także one powinny być wyjaśnione przed rozpoczęciem czytania. Ich nieznajomość w trakcie czytania burzy sens tekstu, tym bardziej że uczniowie mają skłonność do traktowania słów i wyrażeń jednoznacznie, jako niosących jedno i zawsze takie samo znaczenie. W umyśle niesłyszających czy słabosłyszających czytelników pojawiają się zatem np. takie zdania, zapisywane potem jako „tłumaczenia” zdań w języku angielskim (za: Domagała-Zyśk 2010b):

After lunch, they go back to work until around 8:45 am – Później jedzenia oni chodzą plecy do pracy część dookoła 8:45 am.
(A.1.)

My favourite room is the study (...) – Mój ulubiony pokój jest badaniem (...) (D.1.)

Powyższe przykłady wskazują także na fakt, że uczeń nie powinien pozostać z tekstem „sam na sam”, ale **konieczna jest obecność nauczyciela także w czasie czytania**, aby uczeń mógł skorzystać z wyjaśnienia niezrozumiałego fragmentu, który uniemożliwia dotarcie do znaczenia tekstu. Jeśli w tekście pojawia się więcej niż 5% nieznanymi słów i wyrażeń, staje się on zazwyczaj zbyt trudny do zrozumienia, obniża się przy tym znacząco poziom motywacji i uczniowie często w takiej sytuacji przerywają wykonywanie zadania.

Zasadniczo należy unikać zadań polegających na **pisemnym tłumaczeniu tekstu** na język narodowy, ponieważ pojawiające się w takich tłumaczeniach błędy językowe oznaczają zazwyczaj przede wszystkim trudności w zakresie posługiwania się językiem pierwszym, a nie drugim. Przedstawiają to poniższe przykłady zaczerpnięte z prac studentów z wadą słuchu (Domagała-Zyśk 2013a, 206):

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 pisała róg i krzychał dla pomocy (T 14)

Mój ulubiony pokój jest badaniem ponieważ jest duży dużo wiemy biblioteczeki książek tam (T 14)

Każdy jest pływaniem i ciesząc dobrą pogodę (T 127)

Ja często pójdz dla wchodzi wtedy (T 126)

Miękkie suchy piasek na plaży zwolnił go w dół (T 109)

Można jednak skorzystać częściowo z tej strategii, zwłaszcza wtedy, kiedy uczeń nie mówi i pismo jest sposobem jego porozumiewania się z otoczeniem. Zapis tłumaczenia można wtedy poprawić także w języku narodowym, co stworzy uczniowi jeszcze jedną okazję do uczenia się poprawnego pisania w tym języku. Oceniając takie tłumaczenia pod kątem języka obcego, należy jednak szukać w nich przed wszystkim sensu danego fragmentu, który może być ukryty poza językowymi niezręcznościami. Takie tłumaczenia mają duże znaczenie diagnostyczne – pokazują zakres trudności językowych ucznia i wskazują na te obszary, w jakich wymaga on szczególnego wsparcia (np. stosowanie zaimków, konstrukcja zdań w odpowiednim czasie itp.). Należy pamiętać, że jednym z warunków opanowania języka obcego jest uprzednie opanowanie języka ojczystego: jeśli uczeń rozumie pojęcie liczby mnogiej w języku ojczystym, jest w stanie także poznać zasady jej używania w języku obcym. Jeśli jednak zasady używania określonych struktur nie są opanowane przez niego w języku ojczystym, trudno oczekiwać, że zostaną one opanowane w języku obcym. Dotyczy to przede wszystkim budowy zdań w odpowiednich czasach – podstawą do opanowania tej sprawności w języku obcym jest świadomość istnienia i poprawne budowanie zdań w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym w języku ojczystym.

Sprawdzanie rozumienia czytanego tekstu powinno zatem być wykonywane poprzez różnorodne **krótkie ćwiczenia** niewymagające używania języka narodowego czy języka migowego, a jedynie języka obcego. W ten sposób unika się trudności związanych z używaniem na lekcji kolejnego języka. Należy jednak mieć świadomość, że – zwłaszcza

w ćwiczeniach wyboru – prawidłowa odpowiedź może być dziełem przypadku, zatem należy takie ćwiczenia stosować naprzemiennie z innymi. Sprawdzenia zrozumienia treści można dokonać poprzez:

- » wykorzystanie ilustracji i innych materiałów wizualnych, w których uczeń łączy fragment tekstu z ilustracją (np. zdjęcia zajęć w czasie wolnym do tekstu opisującego w poszczególnych akapitach te czynności);
- » pytania typu *prawda* lub *fałsz*, pytania w formie testu wyboru;
- » zadania polegające na poprawieniu fałszywego stwierdzenia;
- » wstawienie jednego słowa lub wyrażenia w zdanie tak, aby wskazywało ono na znajomość treści;
- » wybór właściwego słowa w zdaniu streszczającym tekst (*Alan był smutny/zadowolony kiedy zobaczył Greda*).

Uczniowie posługujący się na co dzień **językiem migowym** mogą udzielać odpowiedzi z wykorzystaniem tego języka. Jest to forma szybkiego sprawdzenia zrozumienia tekstu (np. *Czy Wikingowie zabili Rosalinę? – Nie; Co Robert zrobił, kiedy dowiedział się, że nie zdał egzaminu? – Zadzwoił do Piotra; Dlaczego Martha wyjechała do Bristolu? – Ponieważ chciała zacząć nowe życie.*), jednak nie daje możliwości sprawdzenia poprawności językowej wypowiedzi. Poprawne odpowiedzi ucznia świadczą jednak o zrozumieniu treści, dają mu także okazję do przekazania odpowiedzi w języku, którego chce używać, co daje mu poczucie kompetencji i bezpieczeństwa.

Uczniowie mówiący mogą na pytania do tekstu udzielać **odpowiedzi ustnych**. Współcześnie większość studentów i uczniów z wadą słuchu posługuje się w komunikacji mową – w badaniach 146 niesłyszących studentów z 17 uczelni w Europie było to 77% uczestników (Domagała-Zyśk 2013a).

Forma odpowiedzi ustnych może być zróżnicowana w zależności od możliwości uczniów. Kiedy mowa ucznia jest bardzo niewyraźna i trudna do zrozumienia, można tak formułować pytania, aby odpowiedź ucznia mogła być bardzo krótka (*Yes; No; Because she liked it; He married Rosalina in 1967*). Znajomość kontekstu, wyznaczana przez uprzednio przeczytany tekst, pozwala na stosunkowo skuteczne rozumienie wypowiedzi ucznia. Celem nie jest tu poprawność fonetyczna, ale przekazanie informacji o zrozumieniu tekstu i tylko to podlega ocenie. Taki sposób sprawdzania rozumienia tekstu pozwala uczniowi na formułowanie w umyśle wypowiedzi ustnych w języku obcym, co jest zabiegiem bardziej efektywnym niż używanie polskiego języka migowego (uczeń nie buduje wtedy zdań w języku obcym, tylko

w migowym) i dodatkową strategią stymulującą rozwój kompetencji mówienia w języku obcym.

Aby sprawdzenie rozumienia czytanego tekstu połączyć z ćwiczeniem innych sprawności językowych, warto, żeby uczeń **zapisał swoje odpowiedzi** w języku obcym. Taki sposób odpowiedzi pozwala na sprawdzenie nie tylko zrozumienia treści, ale także ćwiczenie poprawności językowej w piśmie – wszystkie wypowiedzi pisemne ucznia powinny być sprawdzane i korygowane, ponieważ jest to ważny element uczenia się – tak jak uczeń słyszający jest poprawiany przez nauczyciela w trakcie swojej wypowiedzi lub tuż po jej zakończeniu, tak pisemne odpowiedzi ucznia z wadą słuchu powinny być analizowane i poprawiane, żeby stać się źródłem wiedzy językowej.

Bardziej zaawansowane techniki pracy z tekstem zakładają możliwość jego uzupełniania, np. szukania zakończeń alternatywnych, przygotowanie pracy plastycznej związanej z przeczytanym tekstem, dyskusji w języku obcym (ale także narodowym czy migowym) na kluczowe tematy opisywane w tekście. Czytanie może mieć też charakter doświadczenia polisensorycznego, kiedy uczniowie opowiadają o doświadczeniach zmysłowych w czasie czytania tekstu – jakie wyobrażali sobie zapachy, kolory, kształty, ubiory czy scenerie dla opisywanych sytuacji.

Strategia kąpieli czytelnicznej to intensywne i częste czytanie różnych tekstów, także pozapodręcznikowych. Służy poszerzaniu i utrwalaniu słownictwa oraz struktur gramatycznych, ale także pozwala na odczuwanie przyjemności i satysfakcji z czytania różnych form. Czytane teksty nie muszą przypominać tych z podręcznika, mogą to być informacje z ciekawych stron internetowych, komiksy, katalogi czy książki typu *easy readers*, w których słownictwo ograniczone jest – w zależności od poziomu – do określonej liczby słów (500, 1000 itp.). Poznane wcześniej słowa pojawiają się w nowych kontekstach, więc są utrwalane, możliwe jest także poznanie nowych poprzez zrozumienie ich znaczenia w czytanej historii. Tego rodzaju ćwiczenia nie są poprzedzone analizą językową, zatem w dużym stopniu przypominają naturalne sytuacje, kiedy jesteśmy konfrontowani ze słowami i wyrażeniami bez uprzedniej ich systematyzacji, łączenia w tematy czy zakresy. Celem jest „bycie wśród słów”, zatem po przeczytaniu tekstu nie dokonuje się zazwyczaj szczegółowej analizy tekstu, a jedynie oszacowania ogólnego rozumienia jego treści. W stosowaniu tej strategii ważny jest odpowiedni dobór tekstów. Nie mogą one być zbyt infantylne, ale jednocześnie nie powinny być zbyt trudne. Osoby

z wadą słuchu często mają nieprzyjemne doświadczenia czytelnicze (por. Qualls-Mitchel 2002) – nie zawsze doświadczyły wspólnego czytania z rodzicami, a teksty w języku narodowym, z którymi muszą się mierzyć w szkole, są często najeżone nieznanymi lub trudnymi pojęciami. Ważne jest zatem wzbudzenie i podtrzymywanie wysokiej motywacji do czytania, a kluczowe jest wyszukiwanie i proponowanie uczniowi takich tekstów, które będą dla niego „ciepłe emocjonalnie”, które będzie chciał przeczytać, ponieważ budzą one w nim dobre emocje i skojarzenia (por. też Piasecka 2011). Służy temu korzystanie z różnorodnych tekstów, zarówno w tradycyjnej formie papierowej, jak i online (fora internetowe, blogi, strony zgodne z zainteresowaniami ucznia) czy tekstów czytanych przy użyciu czytników elektronicznych.

Motywację do czytania mogą pobudzić teksty dotyczące doświadczeń i przeżyć osób będących w podobnej sytuacji życiowej jak czytelnicy, zatem warto proponować uczniom czytanie biografii czy innych tekstów opisujących życie osób z wadą słuchu w różnych krajach, a także tekstów napisanych przez osoby niesłyszące czy słabosłyszące. Interesujące materiały można znaleźć np. na stronie niesłyszącej perkusistki, Dame Evelyn Glennie (<http://www.evelyn.co.uk>, dostęp: 10.01.2013), stronach poświęconych olimpiadzie niesłyszących – Deaflympics (<http://www.deaflympics.com>, dostęp: 3.10.2014) lub prywatnych blogach osób z wadą słuchu prowadzonych w języku angielskim (np. <http://lizzsdeafblog.blogspot.com>, dostęp: 3.10.2014).

Strategie nauczania i uczenia się pisania 17

Pisanie w języku obcym jest formą ekspresji językowej o podstawowym znaczeniu dla uczniów i studentów z wadą słuchu. Część z nich mówi także w języku obcym, ale trudności z poprawnym odczytaniem mowy obcojęzycznej i jej produkcją sprawiają, że nie zawsze jest możliwe wykorzystywanie jej jako środka ekspresji. Pisanie natomiast nie tylko pozwala na skuteczną komunikację w zwyczajnych okolicznościach, poprzez pisanie listów, podań, relacji czy artykułów, ale także może zastępować mowę – zamiast rozmawiać przez telefon czy umawiać się na spotkanie, osoba z wadą słuchu może skorzystać z kontaktu e-mailowego, wiadomości tekstowych (SMS) czy przedstawienia problemu na piśmie w czasie rozmowy, jeśli komunikacja ustna jest nieskuteczna. Pisanie pozwala także niejako na ukrycie wady słuchu – w tym typie komunikacji, jeśli rozmówcy nie spotykają się osobiście, trudności w słyszeniu i poprawnej wymowie nie są przez odbiorcę komunikatu spostrzegane. Z tych względów nauczanie się poprawnego komponowania różnych tekstów, także takich zastępujących rozmowę bezpośrednią, jest dla ucznia czy studenta z wadą słuchu kwestią w nauce języka podstawową.

Biegłość w zakresie pisania zależy bezpośrednio od **zakresu opanowania innych elementów języka**. 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. Podstawę dla sprawnego komunikowania się w piśmie stanowią dobra znajomość gramatyki i szeroki zasób słownictwa, a także umiejętność czytania ze zrozumieniem rozmaitych tekstów. Liczni badacze potwierdzają, że osoby czytające dużo, korzystające także z dodatkowej lektury poza tekstami obowiązkowymi dla danego kursu, wykazują się dobrymi umiejętnościami tworzenia tekstów (Lee, Krashen 2002). Z tych względów pisanie nie jest łatwym zadaniem dla osób z wadą słuchu: omówione powyżej trudności w czytaniu powodują, że czytanie nie jest lubiane i uczniowie unikają go, rzadko sięgają

też po dodatkowe materiały do czytania. Trudności w zakresie budowania zdań poprawnych gramatycznie oraz mały zasób słownictwa powodują zaś, że w pisaniu pojawiają się liczne błędy i niezręczności. Liczba zaznaczanych przez nauczyciela błędów i poczucie bezradności (*Ja już nie wiem, co jest poprawne, a co nie.*) wpływają z kolei demotywująco i zniechęcają do podejmowania kolejnych prób.

W pisaniu mogą także pomagać lub przeszkadzać niektóre **cechy osobowości**, ujawniające się nie tylko na lekcji języka obcego, ale będące pewną stałą formą odnoszenia się do zadań intelektualnych. Dobrym wynikiem w zakresie pisania sprzyja wysoka motywacja i chęć do komunikowania się z innymi, pragnienie odnoszenia satysfakcji z samodzielnego wykonania zadania intelektualnego, potrzeba dzielenia się własnymi przeżyciami i trudnościami z innymi, potrzeba prezentowania innym efektów swojej pracy. W nauczaniu się pisania przeszkadza natomiast przede wszystkim lęk przed nim, niechęć do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi oraz obawa przed popełnieniem błędu i byciem ocenianym. Te cechy powodują, że uczniowie unikają wykonywania prac pisemnych lub też preferują wykorzystywanie gotowych szablonów, utartych wyrażen, które nie oddają ich poglądów i przeżyć, ale dają gwarancję przygotowania poprawnego tekstu i uniknięcia krytyki. Takie zachowania uniemożliwiają jednak nauczanie się poprawnego pisania. Są one często obecne w czasie zajęć z osobami z wadą słuchu, dlatego jedną z podstawowych zasad pracy w tym zakresie jest zachęcanie i motywowanie ucznia do tworzenia własnych tekstów, unikanie korzystania ze sformułowań szablonowych, ale nieoddających myśli i przeżyć adresata. Warto przypominać tutaj podstawowy cel uczenia się języka obcego – jest nim komunikacja, dzielenie się doświadczeniami i przeżyciami z innymi. Poprawna forma gramatyczna jest potrzebna, jednak niezręczności językowe nie uniemożliwiają komunikacji i nawet wtedy, kiedy w pracy zdarzają się błędy, najbardziej istotną kwestią jest przekazanie autentycznych myśli i zamierzeń autora, a nie przygotowanie tekstu poprawnego formalnie, ale nieniosącego prawdziwych treści.

W nauczaniu uczniów i studentów niesłyszących pisania w języku obcym ważne jest przede wszystkim **wczesne i systematyczne wprowadzanie prostych ćwiczeń w pisaniu** do programu pracy z uczniem, aby przyzwyczaić go do wykorzystywania tego środka ekspresji. Ćwiczenia w pisaniu – najpierw mogą to być jednowyrazowe lub kilkuwyrazowe odpowiedzi na proste pytania dotyczące ucznia,

np. *Do you like dogs or cats? I like...; What are you wearing today? I am wearing...* – powinny być przez ucznia traktowane jako forma komunikacji, a nie „odrabianie zadania” czy też „wypełnianie ćwiczeń”. Duże znaczenie ma wypracowanie w uczniu przekonania, że **jego akty komunikacyjne są skuteczne** – niosą informację, która jest interesująca i pożyteczna dla odbiorcy. Uczniowie słyszący często realizują takie wzorce komunikacyjne w postaci mówionej, są zachęcani do tego, żeby opowiadać o sobie innym, pracują w parach i w grupach, przeprowadzają proste jednozdaniowe „wywiady”. Uczniowie z wadą słuchu nie mogą po prostu nie realizować ćwiczeń z mówienia, ale powinni je wykonywać w formie pisemnej. Dla większości z nich komunikacja w języku obcym będzie możliwa głównie w formie pisemnej, dlatego tak ważne jest jej ćwiczenie. Zapisywanie prostych zdań, dialogów i komunikatów stanowi też dobrą podstawę do tworzenia dłuższych tekstów pisanych w języku obcym.

Na początkowym etapie nauki (niezależne od wieku ucznia, jest to bardziej związane z prezentowanym przez niego poziomem nauczania) pisanie może mieć formę **pisania ustrukturyzowanego** (*structured writing*). Są to niedługie zazwyczaj teksty powstałe poprzez realizację szczegółowej instrukcji ich napisania. Uczeń 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.

Pisanie pełni w przypadku osób z wadą słuchu formę podstawowego środka komunikacji w języku obcym. Aby stało się środkiem skutecznym, konieczne jest **dostosowanie tematyki i częstotliwości** pisania tekstów do możliwości uczniów. Prace pisemne powinny być nieodłącznym elementem każdego zajęcia językowych. Czasem będą one dotyczyć tematyki lekcji, ale ważne jest też częste proponowanie uczniom pisania krótkich tekstów np. w formie e-maili czy listów do przyjaciela o aktualnych wydarzeniach z ich życia, przeczytanych lekturach, wydarzeniach w szkole czy na uczelni. Uczniowie słyszący zazwyczaj mówią o takich sprawach w czasie krótkich, mniej formalnych rozmów na lekcji, np. w czasie jej rozpoczęcia (rozgrzewka – *warm up*) czy też włączając te treści w wypowiedzi słowne, wiążąc je z tematem lekcji. Uczeń z wadą słuchu powinien także być zachęcany poprzez pisemne pytania do krótkich wypowiedzi na piśmie. W takich

ćwiczeniach najważniejszy jest aspekt komunikacyjny, zatem podobnie jak w przypadku odpowiedzi ustnej uczniów – uwaga nauczyciela koncentruje się nie tyle na poprawności gramatycznej, ile na skuteczności komunikowania się.

Dłuższe prace pisemne powinny być proponowane **z większą częstotliwością** niż w przypadku uczniów słyszących, aby kompensować braki w zakresie komunikacji ustnej. Wymaga to zatem poszerzenia zakresu tematów prac w stosunku do liczby zadań proponowanych w standardowych kursach. Ich tematy mogą być związane z tematami lekcji, ale także z bieżącą sytuacją ucznia.

Pisanie jako forma ekspresji językowej wydaje się części uczniów z wadą słuchu trudne i świadomie unikają oni podejmowania tego typu zadań, starając się pozostać na poziomie opanowania umiejętności biernych. Skuteczną zachętą do podejmowania pisania w języku obcym jest wykorzystanie **technologii komputerowych i informacyjnych**, np. pisanie na forum, tworzenie bloga, udział w czacie, wpisy w mediach społecznościowych. Każda z tych form ma trudne do przecenienia zalety, jednak szczególnie wartościowe wydają się krótkie formy zamieszczane np. na forum. Takie forum może być częścią kursu. Lektor jest jednocześnie moderatorem, podaje temat do dyskusji, zachęca do wypowiedzi, komentuje je i wskazuje na nowe tematy do podjęcia. Szybka reakcja czytelników i wzajemne komentowanie wypowiedzi przez uczestników forum podnoszą motywację do udziału i tworzenia kolejnych postów.

Pisanie z użyciem możliwości stwarzanych przez współczesne technologie daje też szansę poddawania napisanego tekstu pod ocenę rówieśniczą (jako element uczenia się rówieśniczego, *peer tutoring*). Dzieje się to automatycznie, kiedy teksty są czytane przez różne osoby, i jest to sytuacja diametralnie różna od klasycznego przygotowania wypracowania i oddania go do kontroli tylko nauczycielowi. Można jednak wzmocnić działanie uczenia się rówieśniczego i tak zorganizować pracę w grupie, aby przygotowane przez uczniów teksty trafiały najpierw do ich rówieśników, którzy nanoszą swoje uwagi, przedstawiają je autorowi i dopiero wtedy praca przekazywania jest nauczycielowi. Zauważenie błędu przez rówieśnika, skomentowanie go i poprawienie wywołuje zazwyczaj mniejszy dyskomfort niż uwaga ze strony nauczyciela. Uczeń może czuć się wtedy bardziej pewny siebie, aby dopytać o szczegóły i poprosić o wyjaśnienie. Uczy się wtedy także ta osoba, która błąd zauważyła – ma okazję do sformułowania zasad i wyjaśnienia ich, a zatem utrwalenia swojej wiedzy.

Jak wspomniano powyżej, wada słuchu oznacza przede wszystkim trudności w posługiwaniu się językiem, także w formie pisemnej. Z tego względu wypowiedzi pisemne osób niesłyszących i słabosłyszących mogą zawierać nie tylko błędy powszechnie pojawiające się w pracach studentów na określonym poziomie językowym, ale także błędy specyficzne, powstające pod wpływem ograniczonych możliwości kontaktu z językiem. W pracach osób z wadą słuchu spotyka się często błędy morfograficzne, kiedy to uczniowie zastępują wyrazy czy litery znakami podobnymi do nich wizualnie (wspomniane już wcześniej przykłady: *tired* – *tried*; *great* – *greet*; *fat* – *feet* – *fin*; *change* – *chance* itp.).

Nie oznacza to bynajmniej, że możemy pozwolić, aby osoby z wadą słuchu pisały niepoprawne językowo teksty w języku obcym, ale należy mieć świadomość, że praca nad tworzeniem wypowiedzi poprawnych może być żmudna i trudna, a **ocenianie powinno uwzględniać specyficzne problemy tej grupy**. Szczególną formę oceniania prac w języku angielskim, który jest językiem narodowym nauczanych przez niego studentów niesłyszących, opracował G. P. Berent i nazwał ją metodą wzmocnienia wizualnego (*visual input enhancement*, Berent i in. 2008). Metoda wzmocnienia wizualnego składa się z trzech etapów. W 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. W trzecim etapie pracy uczeń nanosi samodzielnie zmiany w tekście, korzystając z zamieszczonych wskazówek nauczyciela. Sprawdzaniu podlega jednak nie każdy pojedynczy element tekstu, ale jego najważniejsze, strukturalne części. W badaniach określono, że w języku angielskim funkcjonuje dziewięć podstawowych form gramatycznych, są to: czasy teraźniejsze Present Simple i Present Continuous, czasy przeszłe Past Simple i Past Continuous, czas teraźniejszo-przeszły Present Perfect, zdania zależne (*that-clauses*), zdania modalne, zdania przymiotnikowe i zdania bezokolicznikowe. Określono, że poprawne stosowanie tych struktur jest kluczowe dla prawidłowego pisanie tekstów, natomiast pozostałe elementy językowe mają charakter wtórny i ich błędne użycie nie zaburza komunikacji. Nauczyciel zatem, oceniając prace, koncentruje się jedynie na strukturach podstawowych, zaznaczając znakiem „+” lub „-” poszczególne frazy. Dla ucznia jest to sygnał, że te struktury muszą zostać poprawione (jak – pozostaje w decyzji ucznia), aby możliwe było zrozumienie tekstu przez niego napisanego. Pozostałe

elementy poprawiane są w miarę potrzeby. W swojej publikacji Berent zamieszcza taki przykład, ilustrujący formę stosowania tej strategii (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.

Inne przykłady można także znaleźć w publikacji Domagały-Zysk (2013a, 270):

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.

Omówiona powyżej strategia jest czasochłonna i wymaga kilku zabiegów redakcyjnych – praca powinna być napisana na komputerze, następnie lektor edytuje tekst i nanosi komentarz, potem uczeń poprawia pracę i wysyła do sprawdzenia, nauczyciel jeszcze raz ją sprawdza i określa, które zmiany są poprawne, a które nie. Jednak nawet jeśli lektor nie zastosuje tej strategii w sensie ścisłym, to warto stosować jej elementy, przede wszystkim zasadę wskazywania nie tylko na błędy, ale także na miejsca, gdzie uczeń użył poprawnych form. Warto także przyjąć zasadę „częściowego” sprawdzania prac, polegającą na tym, że te prace, które są odpowiednikiem wypowiedzi ustnych, sprawdzane są tylko po kątem poprawności struktury podstawowych. Jeśli ich zastosowanie umożliwia komunikację, należy zaliczyć pracę jako skutecznie przekazującą założone treści. Pozwala to uniknąć sytuacji, kiedy praca ucznia jest zwracana mu po poprawie z mnóstwem skreśleń i sugestią napisania nowej. Uczeń otrzymuje wtedy informację, że pomimo starań nie jest w stanie napisać poprawnej pracy, i traci motywację do podejmowania wysiłku pisania. Wskazywanie mocnych stron pisanych tekstów i podkreślanie znaczenia funkcji komunikacyjnej języka, a nie tylko znaczenia poprawności językowej jest pierwszoplanową kwestią w nauczaniu pisania uczniów z wadą słuchu.

Istotne jest także umiejętne oddziaływanie o charakterze wręcz psychoterapeutycznym, aby obniżyć u uczniów lęk i niechęć wobec

pisania. W przypadku osób niesłyszących istotnym czynnikiem składowym tego lęku jest obawa przed popełnieniem błędów gramatycznych, która sprawia, że uczniowie chętniej kopiują zdania i frazy, niż szukają wyrażeń oddających ich prawdziwe myśli i uczucia. W związku z tym ważne jest, aby dać uczniom odczuć, że bardziej cenimy ich osobiste przemyślenia (nawet jeśli pojawiają się w nich błędy językowe) niż bezbłędne kopiowanie cudzych wyrażeń.

Strategie odczytywania z ust mowy obcojęzycznej i mówienia

18

Dla większości osób uczących się języka obcego zdolność rozumienia wypowiedzi osób posługujących się nim oraz mówienia w tym języku jest podstawowym celem nauki. Przykładają zatem dużą uwagę do odpowiedniej ilości czasu przeznaczonego na słuchanie nagrań audio, prowadzenie rozmów w języku obcym oraz wykorzystywanie języka obcego w sytuacjach pozalekcyjnych. Mówienie w języku obcym jest miarą sukcesu w jego opanowaniu, a charakterystycznym dowodem na to jest nawet formuła pytania o znajomość języka obcego – nie pytamy o to, czy dana osoba pisze lub czyta w danym języku, ale czy mówi w nim (*Czy mówisz po polsku?*, *Do you speak English?*, *Parlez-vous français ?*, *Sprechen Sie Deutsch?*). Sytuacja osób z wadą słuchu jest w tym zakresie skomplikowana, ponieważ na to proste pytanie zazwyczaj mogą odpowiedzieć, że co prawda nie mówią, ale znają ten język i potrafią posługiwać się nim w piśmie.

Pytanie o zakres nauczania mówienia i poprawnej wymowy w języku obcym jest jednym z podstawowych pytań w surdoglotto-dydaktyce. Z jednej strony każdemu nauczycielowi osób niesłyszących i słabosłyszących powinna towarzyszyć świadomość, że doświadczają one trudności w poprawnej artykulacji, które mają charakter zindywidualizowany i zależą od typu oraz stopnia uszkodzenia słuchu, ale także zakresu i rodzaju podjętej rehabilitacji. Trudności te powodują, że mowa tych osób w języku narodowym jest czasem trudna do zrozumienia, jednak przy systematycznym i bliskim kontakcie zazwyczaj możliwa jest komunikacja z wykorzystaniem tego środka ekspresji. W zależności od poziomu zrozumiałości mowy w języku narodowym i zakresu używania jej przez ucznia możliwe jest także opanowanie mowy obcojęzycznej i posługiwanie się nią w komunikacji w języku obcym. Nie istnieją – i nie powinny istnieć – przepisy czy normy zakazujące posługiwania się mową niewyraźną czy niepoprawną w języku narodowym. Analogicznie, każda osoba z wadą słuchu, która pragnie posługiwać się językiem obcym w mowie, powinna mieć stworzoną

taką możliwości i zapewnione warunki do jej ćwiczenia i używania w ramach lektoratu.

Powyższe stanowisko nie oznacza, że nie należy być świadomym wyjątkowo dużych trudności, jakich doświadczają osoby z wadą słuchu uczące się mówić. Nie wszystkie osoby z wadą słuchu mówią w języku narodowym – do komunikacji wykorzystują wtedy przede wszystkim język migowy. Najczęściej, choć nie zawsze, nie chcą także posługiwać się mową w języku obcym, a często w związku z nierozwijaniem tej sprawności w formie rehabilitacji mowy ojczystej – jest to już często niemożliwe fizjologicznie. Uczą się one wtedy języków fonicznych tylko w piśmie – dotyczy to zarówno języka ojczystego, jak i języków obcych. W takiej sytuacji do kontaktu w ramach lektoratu konieczne jest posługiwanie się językiem migowym, który umożliwia uzupełnienie pracy z tekstem także elementami konwersacji. W niektórych krajach uczniowie mają możliwość uczenia się w ramach lektoratu języka obcego obcych języków migowych. Wtedy możliwe jest ubogacenie lekcji języka także o konwersacje w obcym języku migowym.

Decyzja o używaniu mowy obcojęzycznej przez ucznia z wadą słuchu oznacza oczywiście, że poziom poprawności jego wymowy będzie zróżnicowany, jednak często daleki od wymowy uznawanej za poprawną. Chociaż wraz z ilością czasu przeznaczanego na naukę wymowy wzrasta też poziom jej zrozumiałości i ogólna poprawność, niektóre poważne wady słuchu uniemożliwiają pokonanie bariery wyznaczanej przez czynniki fizjologiczne lub też niedostatek terapii i nie jest możliwe opanowanie wymowy niektórych dźwięków, fraz, czy też wyćwiczenie rytmu i intonacji. Warto jednak powtórzyć, że nawet takie trudności nie powinny stanowić przeszkody do uczenia się mówienia w języku obcym. Celem nauczania poprawnej wymowy byłoby osiągnięcie takich kompetencji w tym zakresie, które umożliwiałyby używanie tego języka w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Może to być podobne do sytuacji, kiedy danego języka używa osoba z wadą słuchu, która jest rodzimym użytkownikiem tego języka.

Nie były prowadzone szczegółowe badania nad poprawnością wymowy osób niesłyszących czy słabosłyszących uczących się języka angielskiego jako obcego (nie licząc pilotażowych badań dotyczących poziomu zrozumiałości mowy polskich studentów uczących się języka angielskiego jako obcego, Domagała-Zyśk, Podlewska 2011), jednak prowadzone były badania nad wymową w języku angielskim osób z wadą słuchu, dla których ten język jest językiem narodowym. W większości tych badań stwierdza się, że w ich wymowie występuje

zjawisko centralizacji wymowy segmentów wokalicznych, co przejawia się obniżoną artykulacją samogłosek wysokich, podwyższoną artykulacją samogłosek niskich, uprzednieniem samogłosek tylnych oraz przesunięciem do tyłu artykulacji samogłosek przednich. Proces ten prowadzi do upodobnienia samogłosek do neutralnej głoski *schwa* (Tye-Murray 1991). Inne zaburzenia artykulacji samogłosek przez osoby z wadą słuchu dotyczą (Levitt, Stromberg 1983): zastępowania samogłosek napiętych nienapiętymi (np. [i] zamiast [ɪ]), zastępowania zamierzonej samogłoski samogłoską najbliższą z nią sąsiadującą lub inną, znajdującą się na przeciwnym miejscu w czworoboku samogłoskowym, realizowanie dyftongów jako jednego elementu głosowego oraz elizje samogłosek i dyftongów (nierealizowanie fonemów, które powinny być zrealizowane). W zakresie artykulacji spółgłosek pojawiają się (Levitt, Stromberg 1983): trudności w realizacji sybilantów (tj. głosek [s], [z], [ʃ], [tʃ], [dʒ], [ʒ]), zaburzenia dźwięczności, zastępowanie spółgłosek trących spółgłoskami zwarto-wybuchowymi, zastępowanie spółgłosek [k] oraz [g] trącą spółgłoską [x], zastępowanie spółgłoski drżącej [r] aproksymantem [w], zmiany miejsca artykulacji, zastępowanie spółgłosek nosowych spółgłoskami ustnymi zwarto-wybuchowymi, elizje spółgłosek, nierealizowanie jednego segmentu afrykat [tʃ] i [dʒ]: szumu lub zwarcia oraz słaba płoża. W mowie osób z wadą słuchu pojawiają się też zaburzenia cech prozodycznych, takich jak: wysokość (intonacja), natężenie (głośność, akcent), iloczyn (tempo i rytm mówienia) oraz jakość głosu (Trochymiuk 2008). Wszystkie wymienione zaburzenia wiążą się z trudnościami w kontroli słuchowej sygnału mowy. Do najczęściej wymienianych cech suprasegmentalnych mowy osób z uszkodzonym słuchem zalicza się także: dużą zmienność przebiegów intonacyjnych (Maniecka-Aleksandrowicz, Szkiełkowska 1998), niestabilność głosu (Demenko i in. 1989), monotonność głosu (Sieńkowska, Gubrynowicz 2002), rozpoczynanie każdej frazy artykulacyjnej w sposób charakterystyczny dla spółgłosek zwarto-wybuchowych, skandowanie pojedynczych wyrazów i nosowanie.

Badania nad jakością wymowy obcojęzycznej prowadzone były w grupie ośmiu niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL (Domagała-Zyśk, Podlewska 2012). Nagrane wypowiedzi studentów prezentowane były siedmiu rodzimym użytkownikom języka angielskiego, których zadaniem było określenie stopnia zrozumiałości artykulacyjnej przekazywanych treści oraz poprawności fonetycznej wypowiedzi (zgodności ze wzorcem językowym). Wyniki analiz

pozwalają stwierdzić, że ogólny poziom rozumienia zawartości treściowej słuchanych tekstów wynosi 6,2 (w skali dziesięciostopniowej), co w przeliczeniu daje wynik 62%. Najniższy osiągnięty wynik to zrozumienie treści wypowiedzi na poziomie 3,6 (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 7,9 (79%). W zakresie poprawności fonetycznej odczytywane przez studentów teksty zostały ocenione nieco niżej: średni wynik wynosił 5,2 w skali dziesięciopunktowej, co w przeliczeniu na wartości procentowe daje wynik 52%. Najniższa otrzymana ocena wynosiła 3,9 (39%), zaś najwyższa (osiągnięta przez studentkę z głębokim uszkodzeniem słuchu powyżej 90 dB) wynosi 6,6 (66%). Zaprezentowane wyniki są potwierdzeniem faktu, że osoby z wadą słuchu (nawet głębokiego stopnia) są w stanie uczyć się mówić w języku obcym i ich wypowiedzi są rozumiane i akceptowane przez rodzimych użytkowników języka.

Używanie mowy w języku obcym w większości przypadków nie powinno podlegać ocenie, jak to ma miejsce w pracy z uczniami słyszącymi, kiedy celem ich wypowiedzi nie jest budowanie poprawnych fraz i wyrażeń, ale efektywna komunikacja. Współcześnie uznaje się także, że swoistą granicą poprawności wymowy nie jest jej zupełna zgodność ze wzorcem językowym, lecz taki poziom poprawności, który umożliwia efektywną komunikację (Komorowska 1999, 136). W takim podejściu pojawianie się błędów językowych traktowane jest jako naturalny element procesu uczenia się języka obcego, niedyskwalifikujący użytkownika tego języka. Ważne jest też racjonalne oszacowanie czasu, który może być przeznaczony na naukę mówienia i wymowy – nie może to prowadzić do znacznego uszczuplenia czasu przeznaczonego na nabywanie innych sprawności językowych.

Wśród strategii nauczania mówienia i wymowy należy wymienić przede wszystkim strategię wyraźnego mówienia, ułatwiającego osobie niesłyszącej percepcję mowy (*lip-speaking*). Stosując tę strategię, należy zadbać o właściwe warunki przestrzenne – osoba mówiąca nie powinna być zbyt daleko ani też zbyt blisko osoby czytającej z ust, a najwygodniejszą odległość można ustalić w rozmowie z uczestnikami rozmowy – jest to zazwyczaj około 1,5 metra. Twarz osoby mówiącej powinna być dobrze oświetlona, jednak nie powinno się stać na tle okna lub jasnego światła, które utrudniałoby percepcję. W czasie rozmowy należy mówić wyraźnie, ale bez przesadnej artykulacji,

z twarzą zwróconą bezpośrednio do ucznia. Nie jest potrzebny krzyk, głos powinien mieć naturalną głośność, barwę, rytm i intonację. W czasie rozmowy z osobą z wadą słuchu należy często upewniać się, czy rozumie ona treść rozmowy i jest w stanie odczytywać komunikaty z ust. Jeśli nie, konieczne jest powtarzanie niektórych słów, zwłaszcza dłuższych lub bardziej skomplikowanych fonetycznie, można także zastąpić słowa trudne do odczytania ich synonimami. W niektórych krajach dostępne są także usługi typu *lip-speaking* – treść wypowiedzi, której osoba niesłysząca czy słabosłysząca nie jest w stanie odczytać z ust (np. w czasie wykładu, kiedy mówca stoi zbyt daleko, w sądzie, kościele itp.), jest powtarzana w zrozumiały sposób przez stojącego blisko profesjonalistę tak, żeby można ją dobrze odczytać.

Kiedy komunikat jest wypowiedziany w sposób umożliwiający zrozumienie, osoba z wadą słuchu może odczytać jego treść z ust rozmówcy poprzez strategię nazywania oraz odczytywania mowy z ust (*speech-reading*). Nie jest to – jak się powszechnie sądzi – powszechna umiejętność wśród osób z wadą słuchu. Uczą się jej one przez całe życie, dlatego młodzież i osoby dorosłe mają zazwyczaj lepsze zdolności odczytywania mowy z ust niż dzieci, częściej korzystają z niej osoby z wadą słuchu posługujące się w komunikacji językiem narodowym niż użytkownicy języka migowego. Nie jest to także strategia umożliwiająca dokładne odczytanie całego komunikatu – badania wskazują, że w ten sposób dociera do odbiorcy jedynie około 30% treści wypowiedzi. Pomimo tych zastrzeżeń, poprzez połączenie zysku z korzystania z aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego (dzięki czemu część dźwięków mowy może być odbierana) oraz sprawności odczytywania mowy z ust, osoby z wadą słuchu mogą skutecznie porozumiewać się ustnie – zarówno w języku narodowym, jak i obcym.

Nabycie umiejętności odczytywania mowy obcojęzycznej z ust jest trudną sztuką, ale możliwą w wielu przypadkach. Aby osiągnąć tę umiejętność, potrzebny jest systematyczny i częsty kontakt z osobami mówiącymi w tym języku i dbającymi o zasady poprawnej komunikacji z osobami z wadą słuchu. W początkowym okresie nauki możliwe jest odczytywanie pojedynczych wyrazów i fraz. Nawet jeśli nie są one w doskonały sposób rozróżniane, towarzyszące wypowiedzi mimika, gesty i ten zakres dźwięków mowy, który możliwy jest do odebrania, dają znacznie pełniejsze wyobrażenie o treści i kontekście wypowiedzi, niż ciche odczytanie tekstu z podręcznika lub też nieużywanie mowy. Zazwyczaj pierwsze próby mówienia obejmują pozdrowienia w języku obcym: już w czasie pierwszej lekcji uczeń może pożegnać

nauczyciela np. pozdrowieniem *See you*, co w połączeniu z kontekstem oraz ruchem dłoni czy też odpowiednimi znakami języka migowego z pewnością będzie komunikatem w pełni zrozumiałym.

Aby wypowiedzi mogły być łatwiej rozumiane, konieczne jest uprzednie wprowadzenie odbiorcy w kontekst wypowiedzi, jej tematykę i cel. Pozwala to na wyobrażenie sobie, czego może dotyczyć wypowiedź i łatwiejszą identyfikację użytych w niej słów. Kolejnym etapem są proste konwersacje, zakładające czynny udział osoby z wadą słuchu. Ważna jest w nich naprzemiennność – uczeń powinien być zatem zarówno osobą pytającą, jak i odpowiadającą na pytania. Nawet jeśli w wypowiedziach pojawiają się błędy, powinny one stać się przedmiotem tzw. oceny odroczonej – wypowiedź ucznia nie jest więc przerywana komentarzem nauczyciela, dopiero po jej zakończeniu można dokonać analizy błędów i ich poprawy.

Do pewnego stopnia możliwe jest też wspieranie tego procesu poprzez środki technologiczne, które umożliwiają np. filmowanie twarzy osoby wygłaszającej wykład i przekazywanie obrazu na monitor komputera osobistego osoby z wadą słuchu, która wtedy, niezależnie od dużej odległości od mówcy, ma możliwość patrzenia na jej usta i odczytywania mowy. Technika taka wykorzystywania jest np. w kursie języka angielskiego dla osób niesłyszących i słabosłyszących SignOn, w którym zaproponowano naukę języka angielskiego jako obcego z wykorzystaniem różnych języków migowych i techniki filmowania twarzy osoby mówiącej. Pomocne w nauczaniu odczytywania z ust mogą także być standardowe nagrania wideo dołączone do kursów języka angielskiego zawierające sceny, w których dobrze widoczna jest twarz osoby mówiącej. Niektórzy nauczyciele tworzą własne materiały tego typu z wykorzystaniem domowych kamer cyfrowych. Należy także zadbać o umożliwienie uczniom korzystania z pętli indukcyjnej lub systemów FM, które polepszają słyszenie.

Kolejną strategią jest wykorzystywanie międzynarodowego alfabetu fonicznego (*International Phonetic Alphabet*, IPA). Składa się on z szeregu symboli oznaczających sposób wymawiania danej litery czy grupy liter. Dzięki poznaniu zasad zapisu uczeń ma możliwość odczytania sposobu wypowiadania danego wyrazu. Korzystanie z zapisów IPA pozwala na zwiększenie świadomości fonologicznej, umożliwia ćwiczenie wymowy także poza lekcją oraz poprawia samokontrolę własnych wypowiedzi. Dzięki korzystaniu z IPA uczniowie dowiadują się także, że niektóre wyrazy sprawiające wrażenie trudnych w piśmie są łatwe do wymówienia (np. *neighbour, daughter, knee*).

Kolejna strategia dotyczy także ćwiczenia kompetencji komunikacyjnej. Uczniowie słyszący mają znacznie więcej okazji do jej praktykowania w krótkich, nieformalnych sytuacjach, przed lekcją, w czasie lekcji czy w trakcie przypadkowych kontaktów z nieznanymi na ulicy lub w sklepie. Uczniom niesłyszącym i słabosłyszącym także należy zapewnić możliwość odbywania takich prostych rozmów (*small talks*) w niekrępującej i życzliwej atmosferze. Mogą one odbywać się przy użyciu mowy dźwiękowej lub pisma. Lektor zapisuje (wypowiada) dowolne pytanie, dotyczące aktualnej sytuacji, zainteresowań, doświadczeń czy relacji ucznia, np. *What time did you get up yesterday?*, *Do you like honey?*, *When did you last see a stork?*, *Have you ever been to Warsaw?* Pytania mogą być zarówno popularne, jak i niezwykle, np. *If you were a millionaire, where would you buy cosmetics in Lublin?* Uczeń odpowiada na pytanie, może też zadać swoje, także nauczyciel może zadawać kolejne pytania, aż do wyczerpania tematu rozmowy. Dialogi takie nie są oceniane pod kątem poprawności językowej, podobnie jak w odpowiedziach ustnych nie jest poprawiany każdy błąd. Po zakończeniu rozmowy można jednak wrócić do niektórych sformułowań i omówić z uczniem ich poprawne użycie.

Small talks mogą mieć różne formy:

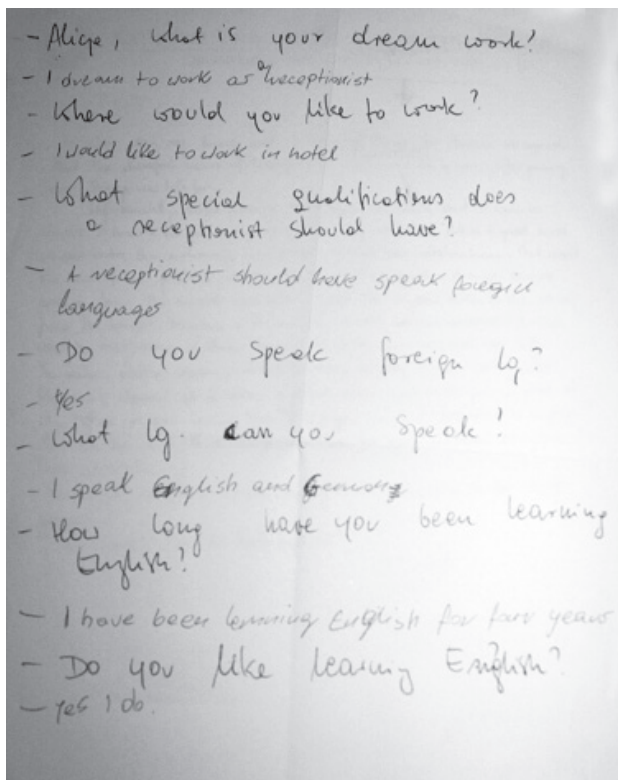
- » rozmowa prowadzona jest ustnie, z dbałością o to, by wypowiedziane przez lektora frazy były przez ucznia zrozumiane;
- » rozmowa prowadzona jest na kartce papieru – lektor i uczeń na przemian zapisują na kartce swoje wypowiedzi, wypowiadając je głośno lub nie – w zależności od potrzeb ucznia;
- » wypowiedzi ucznia i lektora mogą też być zapisywanie naprzemiennie na monitorze komputera, tablecie itp.
- » rozmowa prowadzona jest w formie czatu internetowego, z wykorzystaniem poczty elektronicznej lub wiadomości przesyłanych przez media społecznościowe, np. Facebooka;

Ważne jest, by takie rozmowy stały się nawykiem, rutyną, odbywały się często. Nie muszą – choć mogą – być bezpośrednio związane z tematem lekcji. Ich celem jest wypracowanie przekonania, że język obcy może stać się językiem codziennym, wykorzystywanym do zwyczajnych rozmów, a nie tylko „rozwiązywania ćwiczeń”. Przykład takiego ćwiczenia znajduje się na il. 23.

W pracy nad ćwiczeniem odczytywania z ust, mówieniem w języku obcym i usprawnianiem jakości wymowy obcojęzycznej wykorzystana jest także metoda *cued speech*. Powstała ona w 1964 roku w USA na

potrzeby języka angielskiego. Została dostosowana do używania w różnych językach, a w Polsce jest znana

Il. 23. Zapis *small talk* z uczestniczką lektoratu na KUL



jako metoda fonogestów (Krakowiak 1995). Powstała ona w oparciu o podsystem fonologiczny języka i służy wizualizacji mowy oraz wspomaganie jej odbioru poprzez uzupełnienie wypowiedzi słownych gestami dłoni w odpowiednich lokacjach, dzięki czemu możliwe staje się odróżnienie głosek, których nie da się odróżnić jedynie na podstawie obserwacji ruchów narządów mowy. *Cued speech* pozwala na mówienie eurytmiczne, co umożliwia także oddanie prozodii dźwiękowego strumienia mowy. W zależności od rodzaju użytych ruchów dłoni staje się możliwa wizualizacja szeptu, krzyku, ekscytacji czy smutku, ponieważ można to oddać poprzez wykonywanie gestów bardziej lub mniej ekspansywnych, mniejszych lub większych, wolniejszych lub szybszych. Metoda *cued speech* jest zasadniczo metodą rehabilitacji mowy ojczystej dziecka, używana może być przez pedagógów, rodziców i logopedów jako narzędzie komunikacji, ale także

narzędzie terapeutyczne pozwalające lepiej zrozumieć naturę języka. Wizualizacja fonemów pozwala bowiem na dostrzeżenie procesów takich jak ubezdźwięcznianie końcówek oraz na dostrzeżenie i rozróżnienie obecności wszystkich fonemów w strumieniu mowy, także np. w zbitkach spółgłoskowych.

Ponieważ metoda *cued speech* dostosowana jest do różnych języków, kiedy uczeń rozpoczyna naukę nowego języka, możliwe jest korzystanie w procesie nauczania z odpowiedniej wersji *cued speech*, np. angielskiej, hiszpańskiej czy francuskiej. System ten nie jest identyczny w każdym języku (języki różnią się między sobą liczbą i rodzajami fonemów), dlatego, posługując się językiem obcym, należy opanować odpowiedni system *cued speech*.

Do tej pory w literaturze opisane są doświadczenia osób z wadą słuchu, które stosowały *cued speech* w swoim języku narodowym, a następnie, po zmianie miejsca zamieszkania, uczyły się języka obcego równocześnie z opanowaniem *cued speech* dla tego języka (por. przegląd badań za: Domagała-Zyśk 2005). W Polsce prace i badania nad wykorzystaniem brytyjskiej wersji *cued speech* w nauczaniu języka angielskiego prowadzi dr Anna Podlewska (KUL) (Domagała-Zyśk, Podlewska 2011, 2012, 2013), wykorzystując tę metodę w pracy z dwiema studentkami z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu (Podlewska 2012, 2013). Wyniki analiz wskazują, że dzięki zastosowaniu *cued speech* wzrasta świadomość językowa, poprawia się wymowa obcojęzyczna, wzrasta motywacja do mówienia w języku obcym oraz poczucie bezpieczeństwa w jego używaniu.

Przykłady dobrych praktyk 19

W rozdziale tym zamieszczone zostały przykłady dobrych praktyk w nauczaniu języków obcych uczniów i studentów z wadą słuchu. Zaprezentowane pomysły stosowane są z dużą efektywnością przez lektorów i nauczycieli zarówno w Polsce, jak i za granicą.

Dialog dydaktyczny

Katarzyna Karpińska-Szaj, Poznań

Uczniowie słyszący stale doskonalą swoją kompetencje językową, np. poprawność gramatyczną wypowiedzi, czytanie ze zrozumieniem coraz dłuższych tekstów oraz kompetencję kognitywną w aspekcie konceptualizacji i kategoryzacji, bez popełniania błędów rozszerzania lub zawężania znaczenia słowa. W procesie przyswajania języka procesy spostrzegania występują równolegle z dojrzałością poznawczą i wiedzą językową. Dzieci doskonalą swoją kompetencję językową w bezpośrednim kontakcie z osobami dorosłymi.

Uczniowie z wadą słuchu rzadziej mają możliwość takiej bezpośredniej relacji z dorosłymi, co nie pomaga im w rozwijaniu kompetencji językowej. Aby mogli doznawać wsparcia od rodziców i nauczycieli, warto zastosować metodę dialogu dydaktycznego. Metoda ta polega na indywidualnej pracy z każdym uczniem w odpowiedzi na jego specyficzne trudności językowe. Osoba dorosła znająca dziecko proponuje wykonanie zadania, w czasie którego prowadzi z dzieckiem rozmowę na temat słów i wyrażeń używanych w zadaniu. Dzięki takiej rozmowie dziecko uczy się, jak rozpoznawać relacje semantyczne i syntaktyczne oraz wykorzystywać te struktury w komunikowaniu się. Dialog dydaktyczny może odnosić się zarówno do języka ojczystego, jak i języka obcego, przy czym analiza zwrotów języka obcego często stanowi punkt wyjścia do poszerzania kompetencji językowej w języku ojczystym. Przykłady takich dialogów dydaktycznych zamieszczono poniżej (il. 24).

Stopniowanie przymiotników – dialog dydaktyczny

Dialog przeprowadzono (Karpińska-Szaj 2013, 223) z uczniem niesłyszącym z trzeciej klasy gimnazjum w czasie zajęć z języka angielskiego.

N: *Który film jest według Ciebie lepszy: Noc w muzeum czy Harry Potter i Zakon Feniksa?*

U: Harry Potter!

N: *Jaki jeszcze film widziałeś w kinie?*

U: *Na wakacjach?*

N: *Tak.*

U: *Byłem na Shreku.*

N: *A z tych trzech filmów który był najlepszy?*

U: Harry Potter i Shrek [...]

N: *Pamiętasz, jak mówimy najlepszy po angielsku?*

(Chłopiec odszukał odpowiednie słowo).

Czy najlepszy to jeden film czy dwa?

U: *Dwa są najlepsze!*

N: *A którego kolegę lubisz najbardziej: Macieja, Jacka czy Marcina?*

U: *Macieja!*

N: *Gdy powiedziałam Maciej, Jacek, Marcin, w Twojej głowie widziałeś tych kolegów?*

U: *Tak.*

N: *Przypomnij sobie trzy filmy: Noc w muzeum, Shrek, Harry Potter.*

(Chwila przerwy na umożliwienie wywołania w umyśle).

Który film jest według Ciebie najlepszy?

U: Harry Potter! [...]

Il. 24. Ćwiczenie wykonane przez ucznia po przeprowadzeniu dialogu dydaktycznego zaprezentowanego powyżej – za zgodą autorki

Zadanie 1
Otwórz książkę na stronie 68.
Sprawdź, co znaczą podane przymiotniki.

slow - wolny
tall - wysoki
big - duży
fast - szybki
warm - ciepły
old - stary
strong - silny
clean - czysty
quiet - cichy

Zadanie 2
Połącz w pary przymiotniki angielskie i polskie.

quieter	starszy
faster	silniejszy
older	wyższy
stronger	cieplejszy
warmer	większy
taller	wolniejszy
cleaner	cichszy
bigger	wolniejszy
slower	czystszy

Podkreśl zielonym kolorem wszystkie końcówki **-er** w angielskich słowach, a niebieskim kolorem końcówki **-szy** w polskich słowach

Fotohistoryjki

Maja Glapińska, Łódź

Maja Glapińska jest nauczycielem języka angielskiego w szkole specjalnej dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Stara się, aby język angielski nie był dla jej uczniów językiem „obcym”, ale takim, którego będą umieli używać na co dzień. Nie wszyscy uczniowie Mai mówią, dlatego form używanych w codziennej komunikacji w różnych sytuacjach uczą się poprzez komponowane przez nią fotohistoryjki. Są to zestawy profesjonalnych zdjęć ułożonych tak, aby tworzyły historijkę w znanym uczniom kontekście – w bibliotece, na ulicy, w klasie, w stołówce szkolnej. Bohaterami historyjek są uczniowie różnych klas oraz ich nauczycielka, co sprawia, że uczniom łatwo jest się z nimi identyfikować. Po wykonaniu zdjęć nauczyciel i uczniowie nanoszą na nie określone zwroty, które są przydatne w takich sytuacjach. Dzięki takim zabiegom sformułowania używane w komunikacji ustnej stają się dla ucznia bardziej zrozumiałe, wie on, w jakim kontekście mogą być użyte, czuje się pewnie, stosując je ponownie w innych, podobnych sytuacjach. Arkusze fotohistoryjek mogą być używane wielokrotnie i do różnych ćwiczeń:

- » czytania ze zrozumieniem: uczniowie czytają teksty w „chmurkach” i tłumaczą je na język polski lub Polski Język Migowy;
- » komunikacji językowej:
 - uczniowie otrzymują karty z wpisanymi wypowiedziami jednej z osób i uzupełniają wypowiedzi drugiej strony;
 - uczniowie wypełniają wypowiedzi dla każdej osoby uczestniczącej w dialogu;
 - uczniowie otrzymują karty i oddzielnie na kartkach wypowiedzi osób, układają je w odpowiedniej kolejności; wypowiedzi danego uczestnika dialogu mogą być napisane określonym kolorem,
 - uczniowie otrzymują kilka zdjęć i układają z nich historijkę, wpisując w „chmurki” dowolne wypowiedzi poszczególnych osób;
- » testowania wiedzy i kompetencji komunikacyjnych: historyjka może też być elementem sprawdzianu, co pozwoli uczniowi na lepsze zrozumienie sytuacji komunikacyjnej i użycie właściwych wypowiedzi.

Poniżej zamieszczono trzy fotohistoryjki (il. 25–27) ze zbioru Mai: *In the Library*, *Lost homework* i *My Favourite Sport*. Mogą one

być inspiracją dla tworzenia własnych pomocy tego typu, w których bohaterami będą uczniowie danej grupy lub klasy.

Il. 25. Fotohistoryka *In the Library*



It's 8:20 in the morning.



Il. 26. Fotohistoryjka *Lost Homework*

Il. 27. Fotohistorijka *My Favourite Sport*

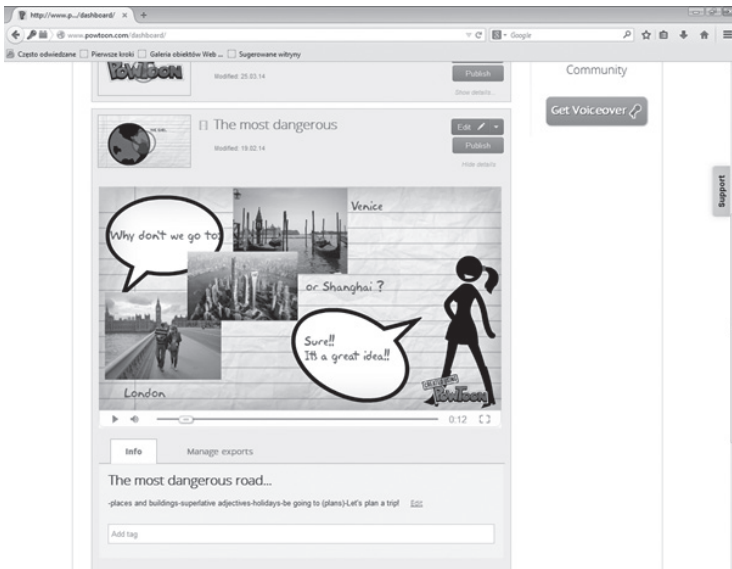


Couchsurfing w prezentacji PowToon

Monika Malec, Lublin

Monika Malec pracuje z niesłyszącymi i słabosłyszącymi studentami. Stara się, aby lekcje języka obcego były nie tylko poprawne merytorycznie i metodycznie, ale także dotyczyły aktualnych tematów. Na lekcjach wykorzystuje m.in. prezentacje typu PowToon, które dzięki swojej interaktywnej formie pobudzają zainteresowanie studentów i ich motywację do pracy. Przygotowywane przez Monikę zabawne

animacje i filmy są spersonalizowane – wykorzystywane są imiona uczestników lektoratu i fakty dotyczące ich życia codziennego. Jedna z lekcji przygotowanych przez Monikę dotyczyła podróżowania. Jest to jeden z ulubionych tematów uczniów z wadą słuchu – wiele z ich marzeń dotyczy wyjazdów zagranicznych, zobaczenia ciekawych miejsc i spotkania nowych znajomych. W prezentacjach przygotowanych przez Monikę wypowiedzi postaci są zawsze zapisane – w postaci napisów (*subtitles*) lub „chmurek” nad głowami bohaterów. Prezentacje zazwyczaj dotyczą materiału z podręcznika, jednak możliwe jest jego uzupełnienie czy też zmienienie – zamiast np. ogólnego tekstu dotyczącego *couchsurfingu* w czasie lekcji dla osób z wadą słuchu Monika zastosowała film i materiały z Internetu dotyczące podróżowania osób głuchych (<https://www.youtube.com/watch?v=-Ux2BOn4QWw>, dostęp: 4.10.2014). Używano w nim języków migowych z różnych krajów, wypowiedzi były też widoczne w formie napisów w języku angielskim. Taki przygotowany materiał pokazywał, że wada słuchu nie jest przeszkodą w podróżowaniu i poznawaniu nowych miejsc, także z wykorzystaniem tak nowoczesnej formy, jak *couchsurfing*. Studenci obejrzeli także stronę internetową dotyczącą *couchsurfingu* (niektórzy z nich dowiedzieli się o jej istnieniu i poznali zasady tej formy podróżowania), omówili także pozytywne i negatywne aspekty korzystania z gościnności obcych osób. Na il. 28 znajduje się jedna ze stron prezentacji Moniki.



Il. 28. Prezentacja Moniki wykonana w technice PowToon

Bajki o szczęściu i mapy umysłu

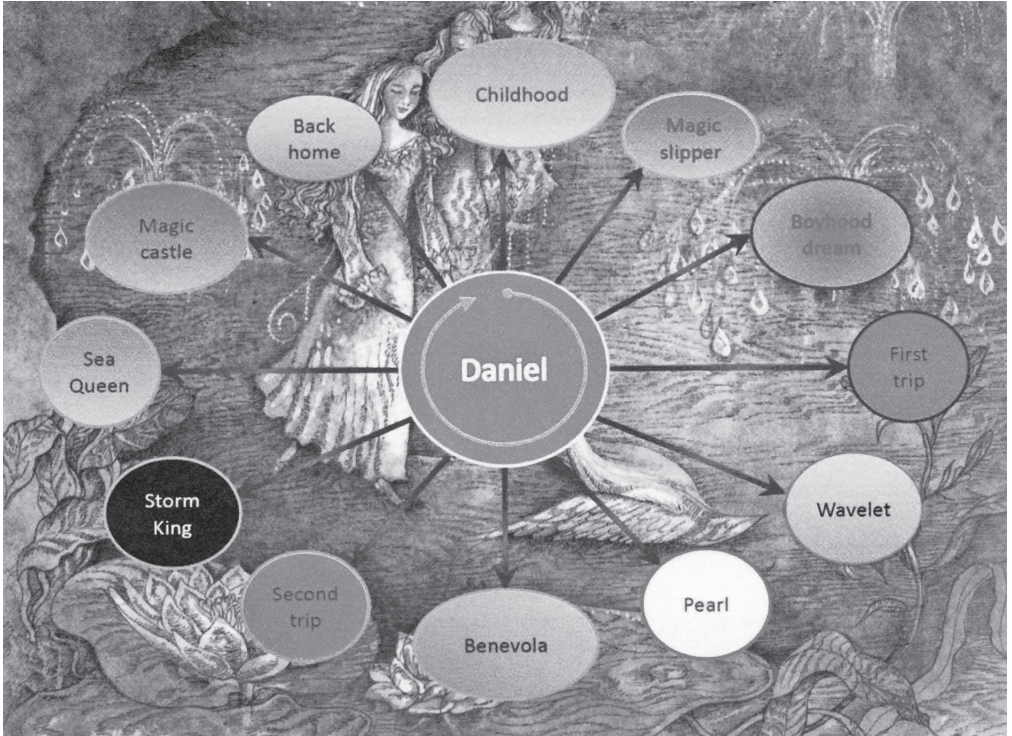
Daniela Janakova, Praga

Profesor lingwistyki stosowanej Daniela Janakova z Uniwersytetu Karola w Pradze jest założycielką The Language Resource Centre na tej uczelni (działa od roku 1998). Daniela prowadziła lektorat dla niesłyszących i słabosłyszących studentów tego uniwersytetu w latach 1998–2013, tworzyła w tym czasie także materiały metodyczne dla lektorów oraz pomoce dla studentów. Jej główne dzieło to zestaw do uczenia kreatywnego myślenia, czytania i pisania w języku angielskim. Składa się on z książki zawierającej siedem autorskich bajek, *Tales of Happiness*, zestawu prezentacji PowerPoint z treścią bajek i ilustracjami do nich, podręcznika metodycznego dla nauczycieli oraz książki dla studenta. W dalszym ciągu powstają kolejne materiały, np. w ostatnim roku zrealizowano serię trzech filmów, w których bajki Daniela opowiadane są w Czeskim Języku Migowym.

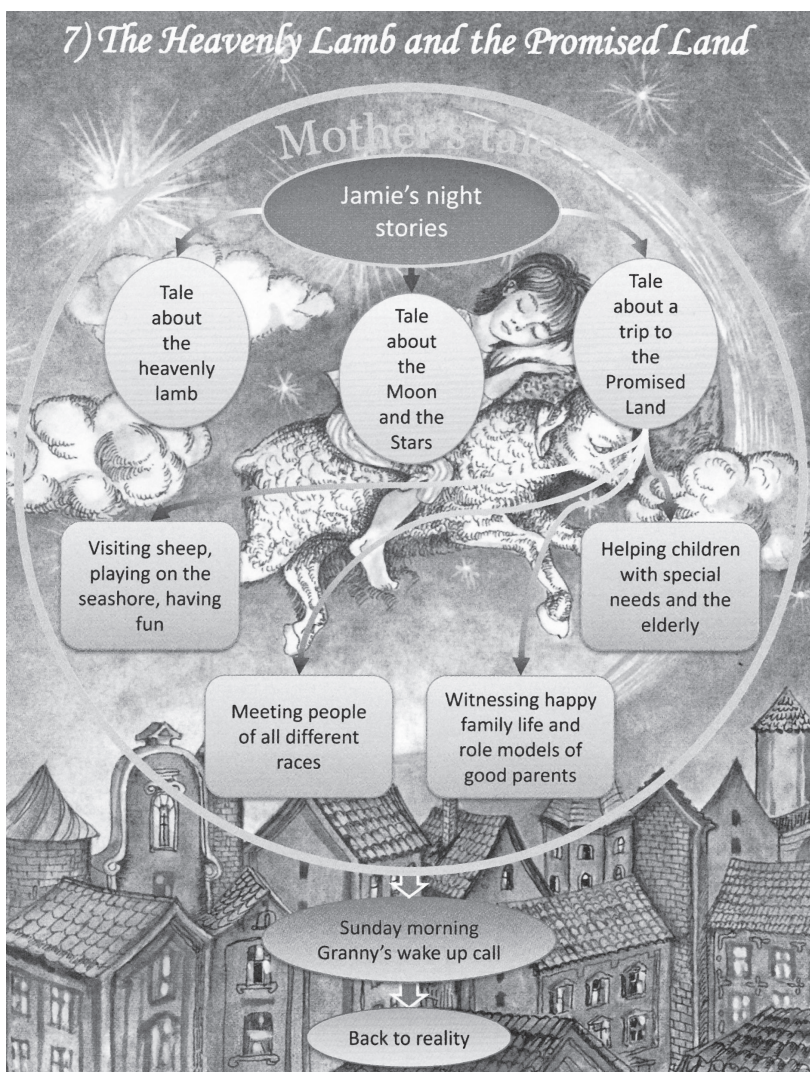
Podręcznik dla studenta pozwala na samodzielną pracę z tekstami bajek. Znajduje się w nim słownik z nowymi wyrazami, które przetłumaczone są na język czeski, oraz zestaw kilku ćwiczeń do każdej z bajek. Mają one formę uzupełniania zdań, ćwiczeń typu *prawda czy fałsz*, pytań otwartych. Bajkom towarzyszą dodatkowe ilustracje, pozwalające na kontynuację rozmowy o ważnych i aktualnych społecznie tematach, np. roli ojca w wychowaniu dzieci. Praca z bajką kończy się propozycją napisania tekstu własnego – charakterystyki bohatera, dalszego ciągu bajki czy też streszczenia jej. Oryginalnym pomysłem Daniela jest propozycja tworzenia map umysłu (*mind maps*) oraz map pojęć (*concept maps*) do każdej bajki. Mapa umysłu (mapa myśli) to forma schematu, w którym słowa lub pomysły przedstawione są w formie mapy otaczającej termin kluczowy, którym może być np. wydarzenie, imię bohatera, problem do rozwiązania. Jest to graficzny sposób przygotowania notatki, pozwala na wyraźną wizualizację, ustrukturyzowanie i organizację treści. Mapa pojęć to sposób graficznego przedstawienia relacji pomiędzy ideami, wyobrażeniami czy słowami, w którym słowa łączą się także między sobą, a nie tylko z terminem kluczowym. Taka forma organizacji treści pozwala na dostrzeżenie przyczyn danych sytuacji, ich konsekwencji oraz związków między poszczególnymi elementami. Przedstawienie treści bajki w postaci mapy pojęć pozwala na dokładne opisanie jej struktury. Uczeń zachęcany jest do uzupełniania niektórych elementów mapy, tworzenia własnych map, określania zależności między wpisanymi

w mapę pojęciami. Pozwala mu to na bardziej precyzyjne zrozumienie treści, natomiast lektorowi daje wgląd w poziom opanowania treści przez ucznia. Poniżej na il. 29 i 30 zamieszczono przykłady mapy umysłu i mapy pojęć do dwóch bajek Daniela.

Il. 29. Mapa myśli do bajki *Daniel and the Sea Fairy's Magic Slipper*



Il. 30. Mapa pojęciowa do bajki *The Heavenly Lamb and the Holy Land*



W nauczaniu uczniów z wadą słuchu można wykorzystywać zarówno omawiany zestaw, jak też opowieści innych autorów czy też swoje własne. Jest to konieczne, aby uczniowie spotykali się z różnymi tekstami, rozszerzali zakres znanego im słownictwa, dostrzegali poznane słowa w różnych kontekstach. Zaproponowane wizualne sposoby przedstawiania treści w pełni odpowiadają potrzebom osób z wadą słuchu, czynią teksty i zadania do nich dostępnymi i motywują do podejmowania kolejnych działań o takim charakterze.

Rozumienie zaczyna się przed czytaniem

Pat Pritchard Bergen, Norwegia

Pat pracuje w Norwegii, w organizacji Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste) – grupie pedagogów specjalnych, którzy wspierają uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Zadaniem Pat jest pomoc dzieciom i młodzieży w nauczaniu się języka angielskiego. Korzysta w tym procesie zarówno z języka migowego, włączając w kursy języki migowe: norweski, brytyjski i amerykański, jak i języka narodowego. Wykorzystuje najnowsze technologie (prowadzi dla swoich uczniów kursy e-learningowe), jak i klasyczne metody nauczania języka obcego. Za najskuteczniejszą uważa opisaną poniżej metodę nauczania rozumienia czytanego tekstu.

Etap 1. Przygotowanie w języku pierwszym (ojczystym)

Kilka dni przed planowaną lekcją Pat rozmawia z uczniami o temacie zajęć w ich języku ojczystym. Upewnia się, że rozumieją to zagadnienie i znają słownictwo potrzebne do omawiania go w języku norweskim lub w Norweskim Języku Migowym. Użyteczną techniką jest wykonanie mapy myśli i uzupełnienie jej pojęciami, które będą potrzebne przy omawianiu zaplanowanego tekstu. W ramach zadania domowego studenci mają poszukać ciekawostek o nowym temacie oraz nauczyć się kilku obcojęzycznych słów i zwrotów związanych z tym tematem.

Etap 2. Czytanie tekstu w języku obcym

Studenci otrzymują treść tekstu w języku obcym, jeśli są użytkownikami języka obcego, włączane są elementy tego języka lub też pomoce wizualne. Studenci pracują w parach i pomagają sobie wzajemnie zrozumieć treść. Następnie tekst jest czytany przez grupę. Zaleca się wyświetlenie tekstu na ekranie z użyciem projektora, tak aby cała grupa czytała i tłumaczyła tekst razem. Lektor wyjaśnia znaczenie, zwraca uwagę na pisownię, wymowę (jeśli uczniowie mówią) oraz tłumaczy tekst na język migowy. Następnie studenci czytają samodzielnie tekst ponownie, szukając jego znaczenia. Wykonują także ćwiczenia językowe:

- » słowa, które tworzą wyrażenia i kolokacje, obejmują ramką (np. *drove me mad, drove up the price, drove up the road*),

- » rysują strzałki od zaimków do podmiotu (rzeczownika), do którego się odnoszą.

Po takiej analizie tekst czytany jest trzeci raz wspólnie. Lektor rozmawia z uczniami o uczuciach, które wyraża ten tekst, informacjach, które należy wyszukać „między wierszami”, a także o tym, jakie były intencje i cele autora. Lektor odczytuje tekst z właściwym akcentem i intonacją. Może też przedstawić treść w języku migowym, zwracając uwagę na środki ekspresji. Na zakończenie studenci odczytują tekst w grupie, ustnie lub z wykorzystaniem Brytyjskiego Języka Migowego lub Amerykańskiego Języka Migowego.

Słowobrazy: słowo – obraz – asocjacja

Anna Podlewska, Lublin

Anna Podlewska uczy języka obcego studentów słabosłyszących i niesłyszących od roku 2004. W swojej pracy stosuje różne pomoce technologiczne, metodę *cued speech* oraz nowoczesne metody dydaktyczne. Poniżej znajduje się przygotowany przez nią opis jednej ze stosowanych przez nią strategii nauczania.

Współczesne badania z zakresu psychologii poznawczej wskazują, iż osoby z wadami słuchu osiągają słabsze wyniki w testach pamięci krótkotrwałej w porównaniu z ich słyszącymi rówieśnikami (por. Marschark, Mayer 1998). W związku z tym, w pracy ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi należy świadomie wykorzystywać rozmaite techniki ułatwiające zapamiętywanie nowego materiału leksykalnego. Niezwykle ważne jest dokładne ukazanie znaczenia nowego słownictwa i wypracowanie u uczniów refleksji transjęzykowej. Wyjaśnianie elementów leksykalnych nie może ograniczać się do odnajdywania przez studentów niepełnych ekwiwalentów w słownikach dwujęzycznych. Zadaniem nauczyciela jest uzupełnienie braków w wiedzy konceptualnej swoich podopiecznych, jak i upewnienie się, że potrafią oni czynnie używać nowych słów w języku obcym.

Na odpowiednio wysoką efektywność nauczania słownictwa ogromny wpływ ma także dobór pomocy naukowych w postaci materiałów wizualnych, w tym materiałów wideo. Rozwój technologii komputerowych znacząco wpłynął na sposoby wspomagania nauczania języków obcych. Coraz częściej płyty DVD czy zestawy iPack stanowią integralne elementy dostępnych na rynku kursów językowych. Nie zawsze jednak towarzyszące podręcznikom komponenty okazują się

odpowiednie dla studenta z wadą słuchu. Materiały audiowizualne bez napisów, z dużą liczbą dźwięków i dialogów z *offu*, czyli takie, których źródłem nie są naturalne ruchy artykulacyjne ust, nie będą stanowiły wartościowej pomocy dydaktycznej. Nauczyciel musi więc liczyć się z koniecznością samodzielnego opracowania, wyszukania i zaadaptowania dodatkowych materiałów. Bogatym źródłem scenariuszy lekcji języka angielskiego jako obcego opartych na filmach krótkometrażowych jest strona internetowa wykładowcy Universitat Autònoma de Barcelona, Kierana Donaghy'ego (www.film-english.com).

Jednym ze scenariuszy, które bardzo dobrze sprawdzają się na zajęciach ze studentem z wadą słuchu, jest scenariusz oparty na filmie promującym książkę autorstwa Ji Lee, artysty grafika i dyrektora kreatywnego Facebooka. Film zatytułowany *Word as Image* (*Słowo jako obraz*) ukazuje słowa, w które artysta w niezwykle pomysłowy sposób wkomponował powszechnie rozpoznawalne koncepty i tak ułożył litery, aby wzmacniały one znaczenie wyrazu, na który się składają. Przykładem takiego słowobrazu może być *clock* (zegar), w którym litery *o* oraz *l* stanowią odpowiednio tarczę zegara i jego wskazówki.

Zgodnie z zaproponowanym przez Kierana Donaghy'ego scenariuszem lekcji, studenci oglądają film (link: <http://www.youtube.com/watch?v=J59n8FsoRLE&w=640&h=360>), a następnie zapisują na kartce słowa, które udało im się zapamiętać. Oto kompletna lista słów: *idea, horizon, elevator, gravity, comedy, drama, capitalism, oil, the last supper, vampire, robbery, inflation, stock market, vertigo, voyeur, silicone, ill, balloons, tsunamis, Spiderman, zipper, clock, pirate, exit, magic, fast food, diet, moon, parallel, tunnel, Marilyn, rabbit, homosexuals, heterosexuals, condom, superstitious, Dali, Van Gogh* oraz *eclipse*. Następnie studenci mają za zadanie uzupełnić tekst krótkiego opowiadania w języku angielskim (link: www.filmenglish.files.wordpress.com/2011/11/eclipse-of-moon-story.pdf), wykorzystując niektóre słowa z listy. Mocniejszych językowo uczestników kursu można poprosić o napisanie podobnego opowiadania i zostawienie w nim luk, tak aby kolega, koleżanka czy nauczyciel mógł je potem uzupełnić.

Specjalne potrzeby studenta z wadą słuchu obligują nauczyciela do bardzo dokładnego przeanalizowania materiału leksykalnego z opisanej tu lekcji oraz do jego wielokrotnego powtarzania, przypominania i utrwalania. W miarę możliwości należy przed zajęciami przygotować dodatkowe ilustracje i objaśnienia. W szczególności dotyczy to pojęć: *inflacji, kapitalizmu* oraz nazwisk malarzy. Pod koniec lekcji warto jest wykonać kilka ćwiczeń utrwalających wprowadzone słownictwo

i podpowiedzieć tym samym studentom, jakie techniki ułatwiające zapamiętywanie mogą stosować, ucząc się samodzielnie. Dobrym przykładem takiego ćwiczenia jest gra w skojarzenia.

SKOJARZENIA

Czas	5 minut
Materiały	Fiszki z zapisanymi na nich elementami leksykalnymi z lekcji
Procedura	Studenci kolejno losują fiszki ze słownictwem z zajęć. Nie pokazują nikomu wylosowanych wyrazów czy fraz. Każdy kolejno wymienia trzy wyrazy kojarzące mu się ze słowem lub słowami z fiszki. Pozostali uczestnicy zabawy muszą odgadnąć wylosowane słowo. Po kilku nieudanych próbach student, który podawał skojarzenia, może dodatkowo podać literę, na którą zaczyna się odgadywane słowo

Zabawę w skojarzenia można rozszerzyć do układania historyjek związanych z trudnym do zapamiętania elementem leksykalnym. Nauczyciel powinien zapoczątkować zabawę, podając przykład takiej historyjki:

Kiedy byłam w szkole podstawowej, pani od języka angielskiego zapowiedziała sprawdzian. Bardzo długo uczyłam się słówek, ale jedno z nich wydawało mi się szczególnie trudne i nie mogłam go zapamiętać. Słowem tym było słowo anorak – ciepła zimowa kurtka. Mniej więcej w tym samym czasie nasza polonistka poprosiła nas o przeczytanie książki Czesława Centkiewicza Anaruk, chłopiec z Grenlandii. Na okładce mojego wydania narysowany był tytułowy Anaruk w ciepłej zimowej kurtce. I tak okładka lektury szkolnej pomogła mi zapamiętać angielskie słówko. Anaruk i anorak – nie dość, że te słowa podobnie brzmią i podobnie wyglądają, to Anarukowi potrzebny jest anorak, bo na Grenlandii jest bardzo zimno.

MEMORY/ PELLMANISM

Czas	10–15 minut
Materiały	Karteczki ze słownictwem z lekcji Karteczki z definicjami słów w języku angielskim i (lub) ich ekwiwalentami w języku narodowym
Procedura	Studenci w parach mają za zadanie dopasować słowa do ich definicji i (lub) odpowiedzi-ków. Rozkładają karteczki na biurku tak, by nie widzieć, co jest na nich napisane. Kolejno odwracają po dwie karteczki i sprawdzają, czy trafiła im się para słowo – definicja (ekwiwalent) w języku narodowym. Jeżeli tak, student, który losował, zdobywa punkt. Jeżeli nie, karteczki wracają na swoje miejsce, a przeciwnik losuje kolejną parę. Student, który zdoła odkryć najwięcej par, wygrywa grę

Jako zadanie domowe studenci mogą zaprojektować swoje słowobrazy.

Międzynarodowe projekty młodzieżowe

Iva Udarević, Belgrad, Serbia

Iva Udarević uczy języka angielskiego w szkole specjalnej dla uczniów z wadą słuchu Škola za oštećene sluhom – nagluve „Stefan Dečanski” w Belgradzie (Serbia). Aby bardziej zmotywować swoich uczniów do pracy nad językiem angielskim, proponuje im liczne możliwości wykorzystywania języka obcego w kontaktach międzynarodowych. W roku 2012–2013 jej szkoła stała się członkiem grupy ACES, Academy of Central European Schools, która gromadzi uczniów z 15 krajów Europy. Młodzież z tych szkół w wieku 12–17 lat uczestniczyła w projekcie Media Voices For Special Teens, którego celem było zwiększyć obecność uczniów z niepełnosprawnością w serbskich mediach oraz poziom świadomości społecznej dotyczącej niepełnosprawności. W czasie projektu uczniowie komunikowali się ze sobą poprzez pocztę elektroniczną oraz media społecznościowe, używając języka angielskiego. Mieli także okazję do wizyt studyjnych w różnych krajach, w czasie których używali języka angielskiego w komunikacji oraz w pracy nad wspólnymi projektami. Swoje doświadczenia opisali w blogu, prowadzonym w trzech językach: po rumuńsku, serbsku i angielsku (<http://www.aces128.blogspot.com>). Projekt został nagrodzony jako jeden z najlepszych projektów w zakresie innowacyjnego nauczania. Doceniono go także w konkursie szkół kreatywnych i umieszczono w bazie jako przykład dobrej praktyki (<http://www.kreativnaskola.rs>). Trafił także do poradnika *Media Literacy in Europe: 12 good practices that will inspire you* (<http://issuu.com/joadriaens/docs/medialiteracymagazine>).

W kolejnym roku nauki studenci brali także udział w projekcie Different But The Same, w którym przekonywali, że pomimo uszkodzenia słuchu są osobami twórczymi, ciekawymi świata i poszukującymi przyjaźni. Brali także udział w debacie europejskiej Debating Europe Schools. W tym programie zadawali pytania parlamentarzystom europejskim i rozmawiali z ekspertami o tym, jak poprawić sytuację osób z niepełnosprawnością⁷. Projekt został wysłany na konkurs Kreatywna Szkoła i umieszczony w bazie wiedzy (www.kreativnaskola.rs – il. 3.1),

7 What can be done to improve employment opportunities for people with disabilities?, <http://www.debatingeurope.eu/2014/06/26/what-can-be-done-to-improve-employment-opportunities-for-people-with-disabilities/>; How can the UE better guarantee the rights of people with disabilities?, <http://www.debatingeurope.eu>.

natomiast uczniowie zostali zaproszeni do kolejnej edycji debaty, która tym razem będzie dotyczyć wykorzystania komputerów w edukacji.

Il. 31. Fragment baneru warsztatów *Debating Europe School*



Hiszpański z pierwszej ręki

Projekt Centrum Edukacji Niestyszących i Słabosłyszących KUL 2013, Ewa Domagata-Zyśk

Oferta kursów, lektoratów i zajęć językowych dla osób z wadą słuchu jest niestety ograniczona i najczęściej obejmuje język angielski. Nie ma w Polsce szkół językowych, które oferowałyby kursy dostosowane do potrzeb osób z wadą słuchu. Tymczasem uczniowie i studenci często chcieliby także uczyć się innych języków obcych, zwłaszcza popularnego obecnie języka hiszpańskiego.

Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, zorganizowano kurs języka hiszpańskiego dla studentów z wadą słuchu w Centrum Edukacji Niestyszących i Słabosłyszących KUL. O pomoc poproszono studentki pedagogiki z uniwersytetu w Nawarze, które przebywały na KUL w ramach programu Erasmus. Posiadały one już częściowe przygotowanie do pracy nauczyciela, w Centrum natomiast odbyły podstawowe szkolenie w zakresie pracy z osobami z wadą słuchu.

Zajęcia odbywały się przez sześć tygodni i obejmowały 24 godziny zajęć przygotowanych według autorskiego programu studentek z Hiszpanii. Na zajęciach dominowały dialogi i zadania uczące bezpośredniej komunikacji, także z wykorzystaniem słownictwa typowego dla ludzi młodych. Ponieważ studentki z Hiszpanii nie znały języka polskiego, język angielski był używany jako podstawowy język poleceń i instrukcji, co pozwoliło też na jego utrwalenie i zwiększyło umiejętność wykorzystywania go w komunikacji. Projekt okazał się dużym sukcesem. Polskie studentki z dysfunkcją słuchu przekonały się, że są w stanie skutecznie się komunikować w języku angielskim

z osobami nieznającymi języka polskiego i nauczyły się podstaw języka hiszpańskiego, znacznie zwiększyła się ich motywacja do nauki języków obcych oraz wzrósł „apetyt” na dalsze doświadczenia językowe. Poniżej znajduje się tekst przygotowany przez studentki na zakończenie kursu.

Me encanta el español!

Te presento a 5 chicas de la soleada y bonita España. La Universidad de Navarra ha resultado aburrida para ellas, así que llegaron aquí, a Polonia, al Erasmus. Desafortunadamente, en Polonia no podían comunicarse en Español (y muy lejos de su idioma natal). Ellas han pensado: “Nosotras enseñaremos Español a los Polacos”. Ellas nos eligieron: 3 alumnas de la fría Polonia. Paulina, Iza, Monika y yo. Desde Octubre, los Martes y Miércoles 5 hablantes nativos enseñan a 4 alumnas. Omomommm...

Yo me siento en el paraíso. Nosotras tenemos nuestra propia clase adaptada a nuestras necesidades, conversaciones cara a cara y...

(Lo siento chicas J También practicamos nuestro Inglés con vosotrasJ).

Yo estoy muy alegre de tener la posibilidad de aprender algunas palabras y frases en Español.

Las profesoras son muy pacientes, explican cualquier problema o cosas no claras.

Yo lo más importante: estas lecciones son una educación informal: muchas conversaciones, juegos, ejemplos y ejercicios.

Aplausos para ellas.

*Gracias mis chicas! :**

Paulina L., Monika Sz, Paulina S, Iza U.⁸

8 Przedstawiam pięć dziewczyn z pięknej i słonecznej Hiszpanii. Znudziły się Uniwersytetem w Nawarra, także przyjechały one tutaj, do Polski, na Erasmusa. Niestety, nie mają one tutaj możliwości rozmawiania po hiszpańsku (a tak bardzo tęsknią za ojczystym językiem). Więc pomyślały sobie: „Nauczmy Polaków mówić po hiszpańsku!”. Wybrały nas – cztery studentki z zimnej Polski: Paulinę, Izabellę, Monikę oraz MNIE. Od października, we wtorki oraz środy, piątka native speakerzy uczy czterech studentów. Omomommm... Czuję się jak w raju. Mamy własną salę dostosowaną do naszych potrzeb, indywidualne konwersacje i... (Przepraszam, dziewczynki :P): praktykujemy także z Wami nasz angielski. Jestem szczęśliwa, że mamy możliwość uczenia się hiszpańskich słówek czy wyrażań. Nauczyciele są bardzo cierpliwi. Tłumaczą każdy problem, niezrozumiałe pojęcia. I co najważniejsze:

Projekt potwierdził, że w nauczaniu języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących ważne jest przekonanie nauczyciela o potencjale i możliwościach jego uczniów oraz stwarzanie różnorodnych, także mniej formalnych warunków umożliwiających kontakt z językiem obcym. Dzięki temu języki obce są postrzegane jako narzędzia komunikacji, a nie statyczna wiedza o regułach ich użycia.

Język angielski jako narzędzie komunikacji międzynarodowej

Projekty Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL 2013, Ewa Domagała-Zyśk

W nauczaniu języka angielskiego niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL podejmowane są liczne działania pozwalające studentom na praktyczne wykorzystywanie języka obcego w kontakcie z osobami z innych krajów. Takie spotkania – organizowane zarówno na uczelni, jak i w formie wyjazdów zagranicznych – w znakomity sposób podnoszą motywację do uczenia się języka, zarówno na etapie przygotowywania się do wycieczki, jak i po powrocie. Przed spotkaniem studenci z zapałem szlifują znajomość języka, widząc w tym jasno określony cel – konieczność porozumiewania się. W trakcie pobytu za granicą lub w czasie przyjazdu gości na uczelnię są zachęceni i wspierani w samodzielnym używaniu języka obcego. Jest to także czas nabierania pewności siebie, zwiększania się przekonania o własnych kompetencjach komunikacyjnych, większej otwartości na podejmowanie komunikacji i powiększania zakresu użycia języka obcego. Okres po takim doświadczeniu owocuje z kolei zwiększoną motywacją do uczenia się języka obcego – w oczekiwaniu na kolejne szanse spotkań i rozmów. Działania na rzecz zwiększenia możliwości wykorzystywania przez studentów niesłyszących i słabosłyszących języka angielskiego jako obcego w bezpośredniej komunikacji podjęto w roku 2011 i od tej pory z różnych form skorzystało ponad 20 studentów KUL. Wśród tych spotkań były następujące wydarzenia: konferencje Universal Learning Design w Brnie (2011) i Linz (2012), coroczne spotkania International Federation of Hard of Hearing Young People w Bergen (2012), Sztokholmie (2013) i Strasburgu (2014), sesja European Federation of Hard of Hearing w Warszawie

lekcje odbywają się w nieformalny sposób: mnóstwo rozmów, gier, przykładów, ćwiczeń. Dziękujemy, dziewczyny, za wszystko!

(2012, il. 32), międzynarodowe seminaria osób z niepełnosprawnością organizowane przez Radę Europy w Strasburgu (2012, 2013, 2014).



Il. 32. Magdalena Rosowicz, słabosłysząca studentka filologii angielskiej KUL, na sesji EFHOH w Warszawie prezentuje swoje doświadczenia – wystąpienie w języku angielskim

W pogłębianiu kompetencji językowych studentom pomaga uczestnictwo w regularnych lektoratach języka obcego. Przewidziane w programie 120 godzin to jednak zazwyczaj zbyt mało, aby nadrobić zaległości z okresu szkoły średniej i nauczyć się posługiwać językiem obcym w komunikacji, dlatego na KUL studenci niesłyszący i słabosłyszący mają możliwość uczestniczenia w większej liczbie zajęć⁹, także po zakończeniu obowiązkowego lektoratu. Z tej możliwości korzysta około 70% studentów, ucząc się języka obcego przez 200, a nawet 300 godzin (w ciągu pięciu lat studiów). Należy zaznaczyć, że w odróżnieniu od słyszących rówieśników, studenci nie mają możliwości korzystania z kursów komercyjnych poza uczelnią – nie są one dostosowane do ich potrzeb, zatem zajęcia na uczelni są jedyną formą pogłębiania znajomości języka obcego.

Znaczącą pomocą w zakresie podnoszenia kompetencji językowych studentów KUL z wadą słuchu w ostatnich latach jest projekt „Najlepsze Praktyki” w strategicznej transformacji KUL¹⁰, w ramach którego w latach 2010–2015 zaplanowano 360 godzin zajęć z języka

9 Za wieloletnią współpracę w tym zakresie dziękuję pracownikom Biura Pomocy Studentom Niepełnosprawnym KUL, mgr Sylwii Bogusz oraz mgr. Piotrowi Buczyńskiemu.

10 Za możliwość korzystania z projektu dziękuję koordynatorowi projektu, mgr Beacie Cybulak.

angielskiego dla 18 uczestników niesłyszących i słabosłyszących. Zajęcia w ramach projektu odbywają się małych grupach, z wykorzystaniem najnowocześniejszych środków technologicznych – oprogramowania do tablic interaktywnych oraz materiałów multimedialnych, które w znakomity sposób pozwalają na udostępnienie studentom z wadą słuchu materiału językowego (filmy opatrzone są napisami, materiały nagrane na płytach wyświetlają się w trakcie nagrania w formie tekstu, programy zawierają liczne słowniki obrazkowe oraz tablice gramatyczne czytelnie przedstawiające omawiany problem). Dotychczasowych pięć edycji lektoratu prowadzonego w ramach projektu otrzymało w ewaluacji studentów najwyższe oceny.

Wyjątkowe znaczenie miało zorganizowanie na KUL tygodniowych warsztatów English as a Tool of International Communications, które odbyły się w dniach 22–26.10.2012 roku i zgromadziły 22 studentów niesłyszących i słabosłyszących z KUL, UAM w Poznaniu oraz Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Ich celem było doskonalenie sprawności komunikacyjnych w języku angielskim, a odbywało się to poprzez różne zadania. Już na kilka tygodni przed spotkaniem utworzono specjalną internetową grupę dyskusyjną, która pozwalała studentom przysyłać informacje o sobie, swoich zainteresowaniach i przeżyciach. Spotkania w Lublinie odbywały się zarówno w formie lekcji tradycyjnych, jak i lekcji z wykorzystaniem fonogestów, platformy e-learningowej czy prezentacji PowerPoint. Dużą popularnością – mimo wyjątkowo mglistej pogody – cieszyła się gra miejska, dzięki której studenci poznali Lublin, ale także sprawdzili swoje zdolności komunikowania się w języku angielskim z przechodniami. Ważnym punktem było zwiedzanie Państwowego Muzeum na Majdanku – byłego nazistowskiego obozu koncentracyjnego. Studenci utworzyli oddzielną grupę, mogli zapytać przewodnika o każdy interesujący ich szczegół, upewnić się, czy dobrze rozumieją opowieść o codziennym życiu więźniów obozu. Osoby z wadą słuchu rzadko mają możliwość takiego dogłębnego poznania historii i kultury, dlatego ważne jest organizowanie takich spotkań i prowadzenie ich w sposób dostępny dla odbiorców.

Język angielski był także używany w czasie spotkań nieformalnych – zawodów bilardowych, posiłków, spotkań w czasie przerw oraz po zakończeniu zajęć. Ostatni wieczór dostarczył zarówno wielu nowych doświadczeń smakowych, ponieważ degustowaliśmy potrawy typowe dla naszych krajów, jak i wzruszeń związanych z pożegnaniem nowo poznanych przyjaciół. Warsztaty zostały tak podsumowane przez jedną ze słabosłyszących uczestniczek:

Dzięki takim inicjatywom mamy okazję nauczyć się wielu nowych rzeczy. Mamy szansę wykazać się na międzynarodowej arenie, porozmawiać o sytuacji osób z problemami słuchu w innych krajach, poznać wielu nowych i wspaniałych przyjaciół, no i oczywiście wykorzystać w praktyce nasze umiejętności językowe. Dopiero poprzez kontakt z ludźmi innych narodowości człowiek ma szansę na to, by pokazać swoje inne, poszerzone możliwości. Każda taka udana rozmowa w języku innym niż ojczysty powoduje, iż coraz bardziej otwieramy się na kontakt z drugim człowiekiem i coraz mniej boimy się mówić. A kiedy już to się uda, możemy się czuć bardziej pewnymi siebie i podnieść własną samoocenę, bo najważniejsza jest umiejętność przekazania swoich myśli i intencji.

Zakończenie

Celem publikacji *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* było przedstawienie zagadnienia nauczania i uczenia się języka obcego uczniów i studentów z wadą słuchu, w całej złożoności tej problematyki. Wynika ona zarówno z wielorakich uwarunkowań powstawania wad słuchu, zasadności stosowania i efektywności określonych terapii języka i mowy, ale także różnorodności w zakresie form organizacji edukacji dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących oraz metod nauczania uczniów z wadą słuchu. Czynniki te powodują, że niemożliwe jest wypracowanie jednolitego podejścia do nauczania czy też metodyki pracy z uczniem z wadą słuchu – każdy z nich będzie zupełnie inny, zatem za każdym razem nauczyciel będzie stawał przed koniecznością dobrego rozpoznania potrzeb ucznia i przygotowania planu pracy z nim odpowiadającego jego indywidualnym potrzebom i możliwościom.

W książce zaprezentowano kompleksowe ujęcie surdogłottodydaktyki, nie ograniczając jej bynajmniej tylko do metodyki nauczania. Z tego względu przedstawiono podstawowe założenia tej dziedziny w szerokim kontekście uwarunkowań społecznych i pedagogicznych, wpisując ją w nurty personalizmu, psychologii humanistycznej i pedagogiki otwartej. Jednocześnie bardzo wyraźnie surdogłottodydaktyka jest częścią surdopedagogiki, zatem omówiono także i ten filar, ukazując zagadnienia edukacji obcojęzycznej osób z wadą słuchu w kontekście współczesnych nurtów dominujących w pedagogice specjalnej, takich jak normalizacja, inkluzja czy biologiczno-psychologiczno-społeczny model niepełnosprawności. Świadomość konieczności poznania tych dwóch filarów surdogłottodydaktyki – głottodydaktyki i surdopedagogiki – powinna towarzyszyć każdemu badaczowi i praktykowi w tym obszarze, pozwalając na kompetentne ulepszanie i zmienianie rzeczywistości, czy to poprzez prowadzone badania, czy też pracę nauczycielską.

Z wielką uwagą podjęto w książce problem komunikacji z uczniem z wadą słuchu. Nauczanie tej grupy uczniów nie jest bowiem możliwe bez uzgodnienia satysfakcjonującego modelu komunikowania

się – to ustnego, ustnego wspomagane fonogestami lub migowego. Nauczanie osób z wadą słuchu wymaga bowiem od nauczyciela surdoglottodydaktyka posiadania bardzo wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej oraz znajomości technik porozumiewania się właściwych dla danej osoby.

Obszerna część książki to prezentacja skutecznych strategii nauczania, zarówno tych wypracowanych i sprawdzonych przez autorkę w badaniach empirycznych, jak i przykładów dobrych praktyk dostarczonych przez innych nauczycieli surdoglottodydaktyków. Nie jest to zbiór zamknięty – każdy nauczyciel języka obcego może do niego dopisać własny rozdział, wypracowując strategie jeszcze bardziej skuteczne i interesujące dla uczniów. Jeśli tak będzie, spełni się zamiar autorki leżący u podstaw przygotowania tej publikacji – aby stała się ona początkiem większej aktywności badaczy i praktyków w zakresie nauczania języka obcego osób z wadą słuchu. Niech efektem tych działań będą lepiej przygotowani nauczyciele surdoglottodydaktycy, ciekawsze lekcje oraz lepiej wykształceni, bardziej pewni siebie i szczęśliwsi niesłyszący i słabosłyszący uczniowie i studenci.

Bibliografia

- 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. (2010). *Deaf education: Changed by Cochlear Implantation?*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen Medical Centre.
- Barnes, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: Reflections on Doing “Emancipatory” Disability Research. *Disability and Society*, 18(1), 13–17.
- Berent, G. P. (1996). The Acquisition of English Syntax by Deaf Learners. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 469–506). San Diego, CA: Academic Press.
- 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., Piechurska-Kuciel, E. (2009). Gender-related Language Learning Beliefs in Polish Adolescents. *Linguistica Silesiana*, 30, 223–238.
- Bettger, J. G., Emmorey, K., McCullough, S. H., Bellugi, U. (1997). Enhanced Facial Discrimination: Effects of Experience with American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 223–233.
- Borowicz, A. (2012). Środowisko społeczne ucznia z uszkodzonym słuchem. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 83–92). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- 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.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M. I.T. Press.
- Chudy, W. (2007). Istota pedagogiki personalistycznej. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 271–295). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2010). Tożsamość pięknieta, tożsamość sklejona – uwagi o formowaniu się obrazu samego siebie niedosłyszących uczniów szkół powszechnych. W: M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych* (s. 243–260). Kraków: Arson.
- Corina, D. P., Vaid, J., Bellugi, U. (1992). The Linguistic Basis of Left Hemisphere Specialization. *Science*, 255, 1258–1260.
- Cornett, R. O., Daisey, M. E. (2001). *The Cued Speech Resource Book for Parents of Deaf Children*. Cleveland: NCSE.
- Davey, B. (1987). Postpassage questions: Task and Reader Effects on Comprehension and Metacomprehension Process. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 261–283.
- Deleżyńska, K. (2009). *Testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niesłyszącego. Wskazówki dla nauczyciela i dla ucznia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Demenko, G., Pruszewicz, A., Wika, T. (1989). *Analiza periodyczności parametru Fo u osób z zaburzeniami słuchu i mowy*. Warszawa: Instytut Podstawowych Problemów Techniki PAN.
- Domagała-Zyśk, E. (2011a). *Organizacja lektoratu języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, <http://www.abcd.edu.pl>.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2013b). *English as a Foreign Language for the Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2012d). Written Output of the Deaf and Hard of Hearing Primary School Students Learning English as a Second Language. *Roczniki Pedagogiczne*, 3, 93–110.
- Domagała-Zyśk, E. (2001a). O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 7, 106–110.
- Domagała-Zyśk, E. (2001b). Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem. W: Z. Palak (red.) *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 235–242). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Domagała-Zyśk, E. (2003a). Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?. *Języki Obce w Szkole*, 4, 3–6.
- Domagała-Zyśk, E. (2003b). Nauczanie osób z uszkodzonym słuchem języka angielskiego jako języka obcego w Polsce i w innych krajach. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób*

- niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 49–58).
Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Domagała-Zyśk, E. (2005). 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* (s. 159–168). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Domagała-Zyśk, E. (2006). 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* (s. 423–432). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2007a). Specyfika problemów młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W: J. Stala (red.), *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Cz. I. Wychowanie ogólne* (s. 383–402). Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Domagała-Zyśk, E. (2007b). Specyfika problemów młodzieży gimnazjalnej z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W: J. Stala (red.), *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym. Cz. I. Wychowanie ogólne* (s. 311–332). Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Domagała-Zyśk, E. (2010a). Procesy pamięciowe u osób z uszkodzeniami słuchu a nauczanie ich języka obcego. W: M. Wójcik (red.), *Edukacja i rehabilitacji osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności* (s. 119–130). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Domagała-Zyśk, E. (2010b). 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* (s. 163–173). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Domagała-Zyśk, E. (2011b). Lektorat języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych. 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* (s. 105–122). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2011b). Style uczenie preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego. W: M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych* (s. 243–260). Kraków: Arson.

- Domagała-Zyśk, E. (2011c). Kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 36 (Niezwyczajny uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych, red. K. Karpińska-Szaj), 91–110.
- Domagała-Zyśk, E. (2012a). Strategie nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(17), 67–86.
- Domagała-Zyśk, E. (2012b). Poziom motywacji niesłyszących studentów w zakresie uczenia się języków obcych. W: Kutek-Składek, *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim* (s. 173–200). Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Domagała-Zyśk, E. (2012e). Trudności osób niesłyszących w zakresie oprowadzania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności. W: Z. Palak, D. Chmielecki, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej* (s. 361–382). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Domagała-Zyśk, E. (2013a). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2013c). Willingness to Communicate in English as a Foreign Language of the Deaf and Hard of Hearing University Students. *Proceedings of the Conference Universal Learning Design*, Brno: Masaryk University, 65–71.
- Domagała-Zyśk, E. (2013d). Kompetencje młodzieży gimnazjalnej z uszkodzeniami słuchu w zakresie pisania w języku angielskim. W: J. Baran, G. Gunia (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, T. 2, vol. 1., (s. 155–175). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Domagała-Zyśk, E. (2013e). Written English of Polish Deaf and Hard of Hearing Grammar School Students. In E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for the Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (s. 163–180). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2014a). Teraźniejszość i perspektywy współczesnej surdologopedagogiki. W: K. Bieńkowska, K. Wereszka (red.), *Tradycja, teraźniejszość i perspektywy w polskiej surdopedagogice* (s. 139–157). Warszawa: Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego.

- Domagała-Zyśk, E. (red.), (2009a). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2012). Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego. W: K. Kutek-Składek (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim* (s. 134–157). Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Domagała-Zyśk, E., Rosowicz, M. (2013). Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących- rzeczywistość i obszary wsparcia. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością* (s. 171–187). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domarecka-Malinowska, E. (1991). O ograniczeniach językowych uczniów głuchych, *Biuletyn Audiofonologii*, III (1–4).
- Dörnyei, Z., Kormos, J. (2002). The Role of Individual and Social Variables in Oral Task Performance. *Language Teaching Research*, 4, 275–300.
- Easterbrookes, S. R., Beal-Alvarez, J. (2013), *Literacy Instruction for Students Who are Deaf and Hard of Hearing*. Oxford University Press.
- Galloway, C. (1987). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gibbs, K. W. (1989). Individual Differences in Cognitive Skills Related to Reading Ability in the Deaf. *American Annals of the Deaf*, 134, 214–218.
- Harań, B. (2013). Deaf Students and English – the Art of Teaching and Learning. In E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard Hearing Persons in Europe* (s. 207–216). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London, New York: Longman.
- 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.
- Jordan, K., Schmidt, A., Plotz, K., von Specht, K., Begall, N., Roth, N., Schleich, H. (1997). Auditory Event-related Potentials in Post- and Prelingually Deaf Cochlear Implant Recipients. *American Journal of Otolaryngology*, Supplement, 18, 116–117.
- 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, Su-Ja, 2005. Dynamic Emergence of Situational Willingness to Communicate in a Second Language. *System*, 33, 277–292.
- Karpińska-Szaj, K. (2010). Dialog w metodzie indywidualnych przypadków. *Neofilolog*, 34, 81–90.
- Karpińska-Szaj, K. (2013). *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- 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.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms *TESL Canada Journal*, 20, 52–64.
- Kobosko, J. (2011). Gdzie jest moje prawdziwe ja (*self*)? – świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących* (s. 81–96). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (2009). *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Komorowska, H. (2011). Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 58–77). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Komorowska, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Korendo, M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- 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* (s. 459–477). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kosakowski, Cz. (2001). Problem podmiotowości i autorewalidacja w pedagogice specjalnej. W: H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej* (s. 37–47). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kosakowski, Cz. (2005). Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń, wielość problemów. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 38–45). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krajka, J. (2011). Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 104–120). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- 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. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krakowiak, K. (2006). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (s. 255–288). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Leszka, J. (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofonologia*, 17, 21–40.
- Krause, A. (2005). Normalizacja jako paradygmat myślenia i działania w pedagogice specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 46–52). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krawiec, M. (2009). Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat – autorski program pracy z młodzieżą jako jedna z form wspomagania kompetencji językowej, komunikacyjnej i społecznej młodzieży z uszkodzeniami słuchu. W: J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie* (s. 267–283). Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.
- Kujalová, J. (2005). *Use of Experiential Learning in Teaching English as a Foreign Language*. M. A. thesis, Masaryk University In Brno, Faculty of Arts Department of English and American Studies [manuscript].
- Kurkowski, Z. M. (1996). *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- LaSasso, C. J., Crain, K. L., Leybaert J. (2010). *Cued Speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children*. San Diego-Oxford-Brisbane: Plural Publishing.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for The Effective Use of Learning Technologies*. London: Routledge.
- Lee, S. Y., Krashen, S. (2002). Predictors of Success in Writing in English as a Foreign Language: Reading, Revision Behavior, Apprehension, and Writing. *The College Student Journal*, 36(4), 532–543.
- Lewicka-Mroczek, E. (2009). Błąd językowy na lekcji języka obcego. Trudności dyscyplinarne i sposoby radzenia sobie z nimi. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 24–36). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Leybaert, J., D'Hondt, M. (2003). Neurolinguistic Development in Deaf Children. *International Journal of Audiology*, 42, Supplement 1, S34–S40.
- 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.
- Lorens, A., Skarżyński, H. (2012). Technologia implantów ślimakowych, *Nowa Audiofonia*, 1(3), 18–23, ID: 883301.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91, 564–576.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dornyei, Z., Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: a Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- Maniecka-Aleksandrowicz, B., Szkiełkowska, A. (1998). Zaburzenia głosu i rehabilitacja osób z uszkodzonym narządem słuchu. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania* (s. 53–64). Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- 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.
- Marschark, M. (2003a). Cognitive Functioning in Deaf Adults and Children. In M. Marschark, P. E. Spencer (eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 464–477). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Mayer, T. (1998). Mental Representation and Memory in Deaf Adults and Children. In M. Marschark, M. D. Clark (eds.),

- Psychological Perspectives on Deafness*, vol. 2 (s. 53–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marschark, M., Mayer, T. (1998). Mental Representation and Memory in Deaf Adults and Children. In M. Marschark, N. D. Clark (eds.), *Psychological Perspectives on Deafness*, vol. 2 (pp. 53–77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Marschark, M., Spencer, P. E. (eds.). (2003c). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Nall, C. (1985). Metaphor Competence in Cognitive and Language Development. *Advances in Child Development and Behavior*, 26, 49–78.
- McCrea, K., Turner, P. (2007). Can You Put That in Writing? In L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (eds.), *Deaf Students in Higher Education: Current Research and Practice* (pp. 102–118). Coleford, Gloucestershire: Douglas McLean Publishing.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16–25.
- McEvoy, C., Marschark, M., Nelson, D. L. (1999). Comparing the Mental Lexicons of Deaf and Hearing Individuals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1–9.
- Mikulska D. (2003). Elementy niemanualne w Polskim Języku Migowym. W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Musselman, C., Szanto, G. (1998). The Written Language of Deaf Adolescents: Patterns of Performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257.
- 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. In E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (pp. 197–206). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak, M. (2008). Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń. W: K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Obrębowski, A., Donat-Jasiak, T. (2003). Wpływ uszkodzenia słuchu na głos i mowę. W: A. Pruszevicz (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*

- (s. 599–603). Poznań: Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego.
- Obuchowska, I. (red.). (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ochse, E. (2013). English for Specific Purposes and the Deaf Professional: the SignMedia Project. In E. Domagała-Zyśk, *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (pp. 77–92). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Padden, C. A., Hanson, V. L. (2000). Search for the Missing Link: the Development of Skilled Reading in Deaf Children. In K. Emmorey, H. Lane (eds.), *The Signs of Language Revisited*, (pp. 435–438). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Parasnis, I. (1998). Cognitive Diversity in Deaf People: Implications for Communication and Education. *Scandinavian Audiology*, 27(49), 109–115.
- Parasnis, I., Samar, V. I. (1982). Parafoveal Attention in Congenitally Deaf and Hearing Young Adults. *Brain Cognition*, 4, 313–327.
- Paul, P. (1998). *Literacy and Deafness*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Paul, P. (1998b). A Perspective on the Special Issue of Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 258–263.
- Paul, P. V. (red.). (2001). *Language and Deafness*. San Diego: Singular.
- Pawlak, M. (2006). *The Place of Form-focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pelizzzone, 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.
- Perlin, I., Szczepankowski, B. (1992). *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*. 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.
- Piasecka, L. (2011). Trudności w rozwijaniu sprawności receptywnych – jak wspierać ucznia w nauce czytania ze zrozumieniem. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 259–276). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 239–258). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- Podlewska, A. (2013). Cued Speech as an Empirically-based Approach to Teaching English as a Foreign Language to Hard-of-hearing Students. In E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (pp. 181–196). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Podlewska, A. (2011). Educational Technology and other Learning Resources in English Language Instruction for Students with Hearing Impairment. In *Proceedings of the Conference Universal Learning Design* (pp. 101–107). Brno: Masaryk University.
- Podlewska, A. (2012). Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu. W: Z. Palak, D. Chmicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej* (s. 385–386). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Prillwitz, S. (1996). *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Qualls-Mitchell, P. (2002). Reading Enhancement for Deaf and Hard of Hearing Children through Multicultural Empowerment. *Reading Teacher*, 56(1), 76–86.
- 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.
- Rakowska, A. (2000). *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi: analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- 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.
- Rieser, R. (2008). *Implementing Inclusive Education*. London: Commonwealth Secretariat.
- Roda, M. (2011). Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na lekcjach języka obcego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 400–416). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- 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.
- Siebert, L. (2003). Student and Teacher Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394–420.

- Sieńkowska, H., Gubrynowicz, M., Gałkowski, T. (2000). Nauka intonacji w mowie dzieci głuchych. *Audiofonologia*, XVII, 41–66.
- 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, 44–45.
- 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.
- Strelau, J. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Studenska, A. (2011). Bariery na drodze do samodzielności. W: H. Komońska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 381–399). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Svartholm, K. (2008). The Written Swedish for Deaf Children: A Foundation for EFL. In C. J. Kellet Bidoli, E. Ochse (eds.), *English in International Deaf Communication* (pp. 211–249). Bern: Peter Lang.
- 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.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepankowski, B. (2006). Język migowy i system językowo-migowy. W: J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (s. 185–210). Kraków: Impuls.
- Szczepankowski, B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Szkiełkowska, A. (2005). Zaburzenia głosu spowodowane uszkodzeniem narządu słuchu. W: T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 679–692). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.
- 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.
- Todman, J., Seedhouse, E. (1994). Visual-action Code Processing by Deaf and Hearing Children. *Language and Cognitive Processes*, 9, 129–141.
- Trochymiuk, A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Walker, L., Munro, J., Rickards, F. W. (1998). Literal and Inferential Reading Comprehension of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Volta Review*, 100(2), 87–103.
- Wilczyńska, W. (2010). Obszary badawcze glottodydaktyki. *Neofilolog*, 34, 21–36.
- Wilczyńska, W. (2012). Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (s. 77–90). Konin-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Wilimborek, B. (2013). Sign me English. *Języki Obce w Szkole*, 3, 108–110.
- Wojda, P. (2001). Rola języka migowego w rodzinach dziecka niesłyszącego. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: Źródło życia i szkoła miłości* (s. 491–509). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1982). *Elementarz etyczny*. Wrocław: Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna.
- Wolfensberger, W. (1980). The Definition of Normalisation: Update, Problems, Disagreements and Misunderstandings. In R. J. Flynn, K. E. Nitsch (eds.), *Normalization, Social Integration and Human Services*. Baltimore: University Park Press.
- 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.
- Zając, J. (2011). Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 19–35). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Bibliografia prac autorki z zakresu surdoglottodydaktyki (2001–2014)

2001

1. Domagała-Zyśk, E. (2001). O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 7, 106–110.
2. Domagała-Zyśk, E. (2001). *Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 235–242). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

2003

3. Domagała-Zyśk, E. (2003). Czy istnieje już surdoglottodydaktyka? *Języki Obce w Szkole*, 4, 3–6.
4. Domagała-Zyśk, E. (2003). Nauczanie osób z uszkodzonym słuchem języka angielskiego jako języka obcego w Polsce i w innych krajach. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
5. Domagała-Zyśk, E. (2003). Jak pomóc niesłyszącemu dziecku uczyć się języka angielskiego. *Szkoła Specjalna*, 4, 223–228.
6. Domagała-Zyśk, E. (2003). Nauczanie języka angielskiego studentów z uszkodzonym narządem słuchu. *Audiofonologia*, XXIII, s. 127–136.

2004

7. Domagała-Zyśk, E. (2005). Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W: B. Harań (red.), *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people* (s. 107–122). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

2005

8. Domagała-Zyśk, E. (2005). 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* (s. 159–168). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

2006

9. Domagała-Zyśk, E. (2006). 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* (s. 423–432). Lublin: Wydawnictwo KUL.

2007

10. Domagała-Zyśk, E. (2007). Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej [przedruk]. W: H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (s. 274–275). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

2008

11. Domagała-Zyśk, E. (2008). Specific Features of the Deaf Persons' Memory and Foreign Language Learning. In Z. Telnarová, *Vidim, co Neslyším. Proceedings of international conference on the problem of assistance to aurally-handicapped students in their preparation and study at universities* (pp. 98–102). Ostrava: Ostravska univerzita v Ostravě.

2009

12. Domagała-Zyśk, E. (red.). (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
13. Domagała-Zyśk, E. (2009). Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 232–246). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

14. Domagała-Zyśk, E. (2009). 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* (s. 223–236). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

2010

15. Domagała-Zyśk, E. (2010). Uso de las tic an el aprendizaje de lenguas extranjerias en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Catolica de Lublin. *Escuela Abierta* (Revista de investigacion educativa del Centro de Ensenanza Superior Cardenal Spinola CEU), 13, 137–153.
16. Domagała-Zyśk, E. (2010). Postrzeganie predyspozycji zawodowych osób z uszkodzeniami słuchu. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, (s. 235–265). Lublin: Studio Format.
17. Domagała-Zyśk, E. (2010). 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* (s. 155–165). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
18. Domagała-Zyśk, E. (2010). Kształcenie studentów z uszkodzeniami słuchu w Stanach Zjednoczonych. W: S. Byra, M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty* (s. 169–180). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
19. Domagała-Zyśk, E. (2010). 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* (s. 163–173). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
20. Domagała-Zyśk, E. (2010). Procesy pamięciowe u osób z uszkodzeniami słuchu a nauczanie ich języka obcego. W: M. Wójcik (red.), *Edukacja i rehabilitacji osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności* (s. 119–130). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

2011

21. Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Impuls.

22. 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.
23. Domagała-Zyśk, E. (2011). Kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 36 (*Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj), 91–110.
24. Domagała-Zyśk, E. (2011). 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* (s. 149–162). Lublin: Wydawnictwo KUL.
25. Domagała-Zyśk, E. (2011). Wspieranie osób z uszkodzeniami słuchu w edukacji uniwersyteckiej w Polsce i na świecie. W: J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami* (s. 212–218). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
26. Domagała-Zyśk, E. (2011). *Organizacja lektoratu języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, <http://www.abcd.edu.pl>.
27. Domagała-Zyśk, E. (2011). Students with Severe Hearing Impairment as Competent Learners of English as a Foreign Language. W: *Proceedings of the Conference Universal Learning Design* (pp. 61–68). Brno: Masaryk University.
28. Domagała-Zyśk, E. (2011). Style uczenia preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego. W: M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych* (s. 243–260). Kraków: Arson.

2012

29. Domagała-Zyśk, E., Podlowska, A. (2012). Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego. W: K. Kutek-Składek (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim* (s. 134–157). Wydawnictwo św. Stanisława BM.
30. Domagała-Zyśk, E. (2012). Poziom motywacji niesłyszących studentów w zakresie uczenia się języków obcych W: K. Kutek-Składek (red.),

- Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim* (s. 173–200). Wydawnictwo św. Stanisława B.M.
32. Domagała-Zyśk, E. (2012). 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* (s. 255–270). Lublin: Wydawnictwo KUL.
 33. Domagała-Zyśk, E. (2012). Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności. W: Z. Palak, D. Chmiec, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej* (s. 361–382). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
 34. Domagała-Zyśk, E. (2012). Supporting Deaf and Hard of Hearing Learners in Foreign Language Classes in an Inclusive Settings. In E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio (eds.), *Social and Educational Support in Life-long Human Development* (pp. 161–180). Lublin: Wydawnictwo KUL.
 35. Krakowiak, K., Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2012). Cued Speech – a Tool to Enhance Development, Education and Full Family Life. In E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio (eds.), *Social and Educational Support in Life-long Human Development* (pp. 141–160). Lublin: Wydawnictwo KUL.
 36. Domagała-Zyśk, E. (2012). Written Output of the Deaf and Hard of Hearing Primary School Students Learning English as a Second Language. *Roczniki Pedagogiczne*, 3(40), 93–110.
 37. Domagała-Zyśk, E. (2012). Strategie nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(17), 67–86.
 38. Domagała-Zyśk, E. (2012). Deaf University Students as Foreign Language Learners in Inclusive Settings. In *Proceedings of the Conference Universal Learning Design*. Brno: Masaryk University, 51–60.

2013

39. Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

40. Domagała-Zyśk, E. (ed.). (2013). *English as a Foreign Language for the Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
41. Domagała-Zyśk, E. (2013). Willingness to Communicate in English as a Foreign Language of the Deaf and Hard of Hearing University Students. In *Proceedings of the conference Universal Learning Design*. Brno: Masaryk University, 65–71.
42. Domagała-Zyśk, E., Rosowicz, M. (2013). Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących – rzeczywistość i obszary wsparcia. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnościami* (s. 171–187) Lublin: Wydawnictwo KUL.
43. Domagała-Zyśk, E. (2013). Współczesne rozwiązania w zakresie wspierania zatrudnienia osób z uszkodzeniami słuchu. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnościami* (s. 147–169). Lublin: Wydawnictwo KUL.
44. Domagała-Zyśk, E. (2013). Kompetencje młodzieży gimnazjalnej z uszkodzeniami słuchu w zakresie pisania w języku angielskim. W: J. Baran, G. Gunia (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami*, t. 2, vol. 1 (s. 155–175). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
45. Domagała-Zyśk, E. (2013). Using Technology to Teach English as a Foreign Language to the Deaf and Hard of Hearing. In E. Vilar Beltran, Ch. Abbott, J. Jones (eds.), *Inclusive Language Education and Digital Technology* (pp. 84–102). Bristol, London, Toronto: Multilingual Matters.
46. Domagała-Zyśk, E. (2013). Deaf and Hard of Hearing Primary School Pupils' Motivation to Learn English as a Foreign Language. In S. Byra., E. Chodkowska (eds.), *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization* (pp. 159–176). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
47. Domagała-Zyśk, E. (2013). Written English of Polish Deaf and Hard of Hearing Grammar School Students. In *English as a Foreign Language for the Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe* (pp. 163–180). Lublin: Wydawnictwo KUL.

2014

48. Domagała-Zyśk, E. (2014). Neslyszycy a niedoslychavi vysokoskolnosti studenti – vyzvy a uspechy ve studiu cizich jazyku. W: *Vysokoškolské studium bez bariér : sborník příspěvků ze VIII. ročníku mezinárodní*

- konference* : 19.-20. září 2013, Liberec / ed. Iveta Pospíšilová. - Liberec: Technická univerzita v Liberci, 44–53.
49. Domagała-Zyśk, E. (2014). Teraźniejszość i perspektywy współczesnej surdoglottodydaktyki. W: K. Bieńkowska, K. Wereszka (red.) *Tradycja, teraźniejszość i perspektywy w polskiej surdopedagogice* (s. 139–157). Warszawa: Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego.
 50. Domagała-Zyśk, E. (2014). Poznawcze możliwości uczniów z wadą słuchu a ich integracja w klasach ogólnodostępnych. *Roczniki Pedagogiczne*, 5(41), 3, 109–122.
 51. Domagała-Zyśk, E. (2014). Teaching and Learning Strategies in English as a Foreign Language Class for the Deaf University Students. In C. Bartha, H. Hattyár, *Multilingualism in Europe – prospects and practices in East-Central Europe*, series: MultlingVia 1. Budapest: l'Harmattan.

Spis źródeł ilustracji

- Il. 1. Budowa ucha, www.istockphoto.com.
- Il. 2. Narząd Cortiego, http://pl.wikipedia.org/wiki/Narz%C4%85d_Cortiego, dostęp: 1.09.2014.
- Il. 3. Schemat zróżnicowania komunikacji w grupie osób z wadą słuchu. Opracowanie własne.
- Il. 4. Przykład aparatu słuchowego, www.istockphoto.com.
- Il. 5. Implant ślimakowy, www.istockphoto.com.
- Il. 6. System polskich znaków daktylograficznych. Opracowanie własne.
- Il. 7. System fonogestów – przykładowe układy palców dla spółgłosek, www.fonogesty.org, dostęp: 1.10.2014 – za zgodą administratora strony.
- Il. 8. Schemat sposobów komunikowania się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Opracowanie własne.
- Il. 9. Przykład sztuki tworzonej przez osoby niesłyszące w nurcie *deaf art*, www.pinterest.com.
- Il. 10. Model surdoglottodydaktyki (Domagała-Zyśk 2013a, 356).
- Il. 11. Materiały dla uczniów i nauczycieli dotyczące zmian w egzaminie maturalnym od roku 2014–2015, <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzamin-maturalny-left/dla-lo-od-2015-roku/23-egzamin-maturalny/347-materialy>, dostęp: 10.11.2014.
- Il. 12. Pokój Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL. Fot. E. Domagała-Zyśk.
- Il. 13. Przykład sali lekcyjnej zaprojektowanej w nurcie *universal learning design* dla studentów z wadą słuchu. Fot. D. H. Bauman, za zgodą autora zdjęcia.
- Il. 14. Oznaczenie pomieszczenia z pętlą indukcyjną (*induction loop*).
- Il. 15. Klawiatura welotypowa, <http://www.velotype.com>, za zgodą administratora strony.
- Il. 16. Konferencja *Universal Learning Design* (Brno, Uniwersytet Masaryka 2012). Fot. E. Domagała-Zyśk.
- Il. 17. Strona projektu SignOn, <http://www.acm5.com/signon3/Netscape/index.html>, dostęp: 1.10.2014.

- Il. 18. Dział *Gramatyka* na stronie projektu Sign Me English, www.sign-meenglish.pl, dostęp: 1.12.2014.
- Il. 19. Strona startowa programu SignMedia, www.signmedia.eu, dostęp: 13.11.2014.
- Il. 20. Cykl uczenia się Kolba w nauczaniu języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących (Domagała-Zyśk 2013a, 255).
- Il. 21. Model uczenia się – nauczania języka obcego osób z wadą słuchu oparty na modelu edukacji Laurillard (Domagała-Zyśk 2013a, 236).
- Il. 22. Zmienne wpływające na gotowość do komunikowania się (model na podstawie Macintyre, Clément, Dörnyei, Noels 1998, 547, tłumaczenie i opracowanie – autorka).
- Il. 23. Zapis *small talk* z uczestniczką lektoratu na KUL. Opracowanie własne.
- Il. 24. Ćwiczenie wykonane przez ucznia po przeprowadzeniu dialogu dydaktycznego. Zdjęcie za zgodą K. Karpińskiej-Szaj.
- Il. 25. Fotohistoryjka *In the Library*. Za zgodą Mai Glapińskiej.
- Il. 26. Fotohistoryjka *Lost Homework*. Za zgodą Mai Glapińskiej.
- Il. 27. Fotohistoryjka *My Favourite Sport*. Za zgodą Mai Glapińskiej.
- Il. 28. Prezentacja Moniki wykonana w technice PowToon. Za zgodą Moniki Malec.
- Il. 29. Mapa myśli do bajki *Daniel and the Sea Fairy's Magic Slipper* (Janakowa 2011, 43). Za zgodą autorki.
- Il. 30. Mapa pojęciowa do bajki *The Heavenly Lamb and the Holy Land* (Janakowa 2011, 224). Za zgodą autorki.
- Il. 31. Fragment baneru warsztatów *Debating Europe School*, przesłane przez I. Udarević.
- Il. 32. Magdalena Rosowicz, słabosłysząca studentka filologii angielskiej KUL na sesji EFHOH w Warszawie prezentuje swoje doświadczenia – wystąpienie w języku angielskim. Fot. Ewa Domagała-Zyśk.

Spis wykresów

- Wykres 1. Porównanie umiejętności budowania wypowiedzi w językach polskim i angielskim (Domagała-Zyśk 2013a, 220).
- Wykres 2. Porównanie przekonań studentów na temat zdolności językowych innych osób i ich własnych. (E. Domagała-Zyśk 2013a, 303).
- Wykres 3. Wyniki w kategorii przekonań o naturze uczenia się języka obcego – co jest najważniejsze w procesie uczenia się języka obcego? (E. Domagała-Zyśk 2013a, 305).
- Wykres 4. 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*) (E. Domagała-Zyśk 2013, 312).

