

Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących

Redakcja
Kazimiera Krakowiak
Amelia Dziurda-Multan

Wydawnictwo KUL
Lublin 2011

III. WSPARCIE SPOŁECZNE DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Arleta KUCHARCZYK, Wsparcie społeczne – źródło siły i kompetencji rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu	103
Aleksandra BOROWICZ, O potrzebie badań nad stresem rodzicielskim	117
Małgorzata GULIP, Wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i szkolnym metodą Marii Montessori	123
Beata GULATI, Organizacja wsparcia dla studentów z uszkodzonym słuchem w Akademii Podlaskiej	133
Aleksandra BOROWICZ, Renata KOŁODZIEJCZYK, Działalność Centrum Edukacji niesłyszących i słabo słyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II	139
Ewa DOMAGAŁA-ZYŚK, Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie	149
Olga GRABOWSKA, Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne	163
Noty o autorach	171

Ewa DOMAGAŁA-ZYŚK

PODSTAWOWE TRUDNOŚCI OSÓB NIESŁYSZĄCYCH W OPANOWANIU PISOWNI JĘZYKA OBCEGO I ICH KOMPENSOWANIE

Opanowanie języka obcego jest dla niesłyszącej osoby pokonaniem istotnej bariery komunikacyjnej i umożliwia pełniejsze funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie wiedzy. Surdopedagodzy i nauczyciele języków obcych zasadniczo zgodni są co do tego, że nauka języka obcego jest koniecznym elementem edukacji niesłyszącego ucznia, niezależnie od stopnia i etiologii utraty słuchu. Lektorat języka obcego, poza funkcją poznawczą, spełnia także w edukacji osób niesłyszących inną rolę: kompensuje deprywację społeczną i informacyjną, może także spełniać zadania terapeutyczne oraz pogłębia metajęzykową świadomość osoby niesłyszącej (por. Domagała-Zyśk 2005, 2006). Proces nauczania języka obcego powinien być dostosowany do preferencji komunikacyjnych ucznia (w różnych krajach stosowana jest zarówno czysta metoda oralna, fonogesty, jak i język migowy) oraz poziomu jego ogólnej kompetencji językowej. W coraz większym stopniu wykorzystywane są w edukacji niesłyszących także środki multimedialne, takie jak prezentacje w programie PowerPoint czy narzędzia typu interaktywne tablice.

Efekty nauczania języka angielskiego są zróżnicowane, zależne od ogólnej sprawności posługiwania się językiem przez ucznia, kompetencji komunikacyjnej i metodycznej nauczyciela oraz czasu, który uczeń przeznacz na naukę. Część niesłyszących osób podejmuje próby mówienia w języku obcym, jednak niezależnie od tego pisemna forma języka pozostaje pierwszoplanową formą aktywnego jego użytkowania¹. W procesie nabywania sprawności pisania w języku obcym studenci niesłyszący napotykają wiele trudności. Podobnie jak w wypadku języka narodowego – błędnym stereotypem jest twierdzenie, że uczeń niesłyszący co prawda ma ograniczenia w zakresie mówienia i słuchania, ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby biegle nauczył się czytać i pisać. Warto

¹ W niektórych krajach nabycie przez osoby niesłyszące sprawności posługiwania się językiem angielskim w piśmie jest priorytetem nauczania, zapisanym w podstawie programowej (por. Svartholm 2008).

po raz kolejny przypomnieć, że istotnym problemem niesłyszących nie są trudności w zakresie mowy, ale języka. Brak pełnego dostępu do języka jest barierą, którą osoba niesłysząca musi przekroczyć, aby nauczyć się tym narzędziem posługiwać.

Celem artykułu jest charakterystyka najpoważniejszych trudności uczniów niesłyszących w zakresie opanowania pisemnej formy języka angielskiego nauczanego jako język obcy, ukazanie trudności nauczyciela związanych z ocenianiem kompetencji ucznia w tym zakresie oraz przedstawienie propozycji przewyżczenia trudności w pisaniu tekstów w języku angielskim.

1. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE SUKCES W PISANIU W JĘZYKU OBCYM

Analizy czynników warunkujących powodzenie w pisaniu w języku angielskim jako języku obcym podjęli się Sy-Ying Lee i Stephen Krashen (2002). Badania zostały przeprowadzone wśród studentów słyszących, ale wydaje się, że ich wyniki można uznać za istotne także dla grupy uczniów niesłyszących. Autorzy wyróżnili cztery wskaźniki, które korelują z powodzeniem w zakresie pisania. Są to: czytanie, lęk przed pisaniem, styl autokorekty napisanego tekstu oraz pisanie (wybrane aspekty procesu komponowania tekstu). Pierwszym z analizowanych czynników jest czytanie, rozumiane jako samodzielne czytanie dodatkowych, nieobowiązkowych lektur. Autorzy przyznają wprawdzie, że brak jest danych, które wskazywałyby na istotnie pozytywną korelację między czytaniem w języku obcym a ocenami w zakresie pisania w tym języku, w powszechnym jednak odczuciu pedagogów języków obcych czytanie tekstów w nauczonym języku jest pierwszym i istotnym krokiem do nabycia biegłości w pisaniu. Lee i Krashen (2002) przytaczają także wyniki badań pośrednio wskazujących na tę zależność: dzieci, które uczestniczą w dodatkowych lekcjach czytania, lepiej piszą (Elley, Mangudhai 1983, za: Lee, Krashen 2002), dorośli uczący się języka angielskiego jako obcego, którzy więcej czytają w tym języku, lepiej także posługują się nim w piśmie (Kaplan, Panhinda 1981, za: Lee, Krashen 2002), studenci zdający międzynarodowy egzamin TOEFL, którzy więcej czasu poświęcili na dodatkowe czytanie, osiągają lepsze rezultaty na egzaminie (Cho, Krashen 1997, za: Lee, Krashen 2002). Lęk przed pisaniem jest drugim z analizowanych czynników, może być badany za pomocą kwestionariusza opracowanego przez Johna Daly'ego i Michaela Millera (1975, za: Lee, Krashen 2002) i obejmuje takie aspekty, jak: obawa przed byciem ocenianym, obawa przed samym pisaniem jako takim, poczucie zadowolenia lub niezadowolenia z procesu pisania, satysfakcja z ukończenia zadania, przyjem-

ność z odczytywania własnego tekstu innym i poczucie łatwości pisania. Dotychczas prowadzone badania ujawniają korelację między lękiem przed pisaniem a niskimi wynikami w zakresie pisania zarówno w języku ojczystym (np. Fowler, Ross 1982, za: Lee, Krashen 2002), jak i w języku angielskim jako obcym (Lee, Krashen 2002). W tych badaniach czynnikiem lęku przed pisaniem był najsilniejszym wskaźnikiem korelującym z niepowodzeniem w pisaniu. Kolejnym czynnikiem jest jeden z aspektów procesu tworzenia tekstu, a mianowicie styl autokorekty. Badania mówią, że osoby dobrze piszące w języku ojczystym, dokonując korekty własnego tekstu, koncentrują się na jego treści i organizacji, starają się precyzyjniej zilustrować słowami znaczenie, które chcą tekstowi nadać, osoby zaś słabiej piszące korygują głównie aspekty formalne, gramatyczne, takie jak błędy literowe, znaki interpunkcyjne, dokonują mało znaczących zmian składni. Lee i Krashen (2002) po badaniach nad strategiami autokorekty tekstów pisanych w języku obcym określają takie osoby jako dokonujące przedwczesnej edycji tekstu, a zbyt dużą koncentrację na gramatyce i doborze słownictwa uważają za przeszkodę w tworzeniu tekstów istotnych treściowo i przejrzystych organizacyjnie. Ostatnim z czynników analizowanym przez badaczy jest częstotliwość tworzenia tekstów. Osoby, które wykazują się lepszą zdolnością pisania, więcej piszą (Krashen 1984, za: Lee, Krashen 2002), jednak nie wszystkie dane potwierdzają tę prawidłowość (por. badania Lee, Krashen 2002).

2. TRUDNOŚCI OSÓB NIESŁYSZĄCYCH W NABYWANIU UMIEJĘTNOŚCI PISANIA

Wczesne badania nad umiejętnością pisania uczniów niesłyszących, najczęściej dokonywane przez porównanie uczniów z uszkodzonymi słuchu z ich słyszącymi rówieśnikami, wskazywały na znaczące trudności i opóźnienia w nabywaniu pisemnej formy języka przez osoby niesłyszące. Naukowcy koncentrowali się na klasyfikowaniu typów popełnianych przez niesłyszących błędów, określając używany przez nich język jako „dziwny” lub „specyficzny” (Svartholm 2008). Dopiero w ostatnich latach podejmowane są analizy, które mają za cel zrozumienie powodów, dla których język osób niesłyszących wykazuje pewne odmienności w stosunku do powszechnie używanych form. Jako powody tego stanu rzeczy podaje się najczęściej wpływ składni języka migowego na pisanie w języku narodowym oraz ograniczone możliwości osób niesłyszących w zakresie dostępu do różnorodnych form języka: trudności w rozumieniu czytanych tekstów, brak dostępu do mówionej formy języka, ograniczone uczestnictwo w odbiorze języka poprzez media. W świetle współczesnej

wiedzy o języku niesłyszących używane przez nich specyficzne formy językowe uznawane są nie tyle za błędy, ile za przejaw kreatywności językowej niesłyszących, którzy próbują dostępnymi sobie środkami nazwać rzeczywistość (Krakowiak 2003, Wojda 2006, Svartholm 2008).

Pisząc w języku narodowym, osoby niesłyszące często posługują się uproszczoną jego wersją, czasem nawet przypominającą „pidżin”² (Svartholm 2008). Najczęściej stosują szyk podmiot – orzeczenie – dopełnienie. Zdania są krótkie, brak wypowiedzeń podrzędnie złożonych. Bardziej skomplikowane idee są często upraszczane i wtłaczane w stereotypowe formy. W tekstach pojawiają się liczne błędy gramatyczne i słownikowe. Brak komentarzy, opinii, często podane są jedynie fakty. Z tego też względu wypowiedzi pisemne osób niesłyszących przygotowane w języku narodowym nierzadko przypominają wypowiedzi przygotowane w języku obcym. Twórca Cued Speech, metody znanej w Polsce jako fonogesty, Robert Orin Cornett (2001, za: Domagała-Zyśk 2008), pisze na ten temat następująco:

„Podczas drugiego tygodnia sprawowania przez mnie urzędu wicerektora do spraw planowania Uniwersytetu Galladueta, 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 list³:

«Dr. Leonard Elstad
Galladuet College
Washington, D.C. 20002

August 26, 1965

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 rozpoznałem 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 xxx»

² Rozumiany jako „międzynarodowy język o uproszczonej morfologii, składni i ograniczonym słownictwie” (za: E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995).

³ Ze względu na istotne różnice między językiem angielskim i polskim w zakresie np. występowania lub nie końcówek fleksyjnych, tłumaczenie tego listu nie oddaje w sposób absolutnie precyzyjny istoty popełnianych przez studenta niezręczności językowych.

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, czasem i jedną, i drugą metodą, uczniowie ci nadal mają taką wiedzę o swoim języku narodowym, jaką mają obcokrajowcy”.

Powyższa refleksja smutna jest szczególnie dla nauczycieli języka narodowego pracującego z niesłyszącymi, jednak ma swoje implikacje także i dla nauczycieli języka obcego: brak biegłego opanowania systemu językowego języka narodowego oznacza, że uczeń napotka także trudności w opanowywaniu drugiego i kolejnych języków.

3. TRUDNOŚCI W OCENIE KOMPETENCJI OSÓB NIESŁYSZĄCYCH W ZAKRESIE PISANEJ FORMY JĘZYKA OBCEGO

Skomplikowaną kwestią pozostaje ocenianie prac pisemnych uczniów niesłyszących, często trudno jest za zasłoną niezręczności i pomyłek językowych dostrzec treść, którą uczeń chciał przekazać. Przy ocenie ich prac należy zatem stosować kryteria oceniania uwzględniające specyfikę ich funkcjonowania językowego.

Taką propozycję kryteriów oceny tekstów tworzonych przez uczniów niesłyszących podaje w swoim artykule Steve L. Isaacson (1996). Uznaje on ocenianie sprawności pisania za istotną, integralną część nauczania, która pomaga uczniom nie tylko w nauczeniu się sprawniejszego pisania, lecz także w nabyciu strategii przydatnych w uczeniu się w ogóle. Postuluje, aby oceniać nie tylko produkt pracy, ale także proces powstawania i stopień, w jakim uczeń poprzez stworzony tekst osiągnął założony wcześniej cel, przy czym w zakresie każdej z tych kategorii uczeń dokonuje samooceny, a następnie konfrontuje ją z oceną nauczyciela. Oceny są opisowe, zwracają uwagę na mocne strony ucznia i proponują indywidualny plan pracy nad poprawą sprawności pisania, np. przygotowanie przed pisaniem wypracowania „mapy mózgu”, wydłużenie kolejnej kompozycji o 20 słów, użycie 5 bardziej interesujących słów, itp.

W ocenie procesu powstawania tekstu autor radzi zastosować opracowaną dla słyszących uczniów przez Carol S. Englert, Taffy E. Raphael, Linde

M. Anderson i Dannaelle D. Stevens (1991, za: Isaacson 1996) technikę POWER: planuję (*Plan*) – organizuję (*Organise*) – piszę (*Write*) – edytuję (*Edit*) – przepisuję (*Rewrite*). Przeprowadzana za jej pomocą ocena tekstu polega na wypełnieniu przez ucznia karty samooceny, którą następnie komentuje nauczyciel. Uczeń odpowiada więc na następujące pytania w trakcie planowania tekstu: czy zastanawiał się nad wyborem interesującego go tematu, czy czytał materiały na zadany temat, czy pomyślał, co może zainteresować czytelnika, oraz czy przygotowywał „mapę pomysłów” do wykorzystania w tekście. Organizowanie polega na wyborze najciekawszych pomysłów i logicznym ułożeniu ich w kolejności, w jakiej będą pojawiać się w wypracowaniu. Następnymi czynnościami są: pisanie, edytowanie i przepisywanie; uczniowi doradza się, by w wypadku trudności z zapisem własnych myśli prosił o pomoc nauczyciela bądź rówieśników, a także przeczytał im powstałe już partie. Edycja to także przeczytanie tekstu samemu sobie, zaznaczenie fragmentów, które autorowi się podobają i tych, które chciałby zmienić. Zdaniem autorów dopiero na etapie przepisywania uczeń powinien zwracać uwagę na poprawność językową i starać się napisać tekst ładnym pismem.

Najważniejszą częścią oceny sprawności pisania jest ocena samego tekstu. Zdaniem Isaacsona (1996) tekst jest dobrze napisany, jeśli ma: odpowiednią długość, jest logiczny i spójny oraz napisany w sposób umożliwiający jego odczytanie. Autor krytykuje nauczycieli, którzy sprawdzanie sprowadzają do oceny jedynie poprawności gramatycznej i graficznej tekstu, uznając je jedynie za „powierzchnię” pracy ucznia. Pełna ocena tekstu powinna, jego zdaniem, obejmować pięć aspektów: długość, treść, zachowanie konwencji językowych, poprawność składniową i zakres użytego słownictwa. Oceniając długość, zliczamy słowa; przy ocenie zawartości zwracamy uwagę na kompozycję (właściwe rozpoczęcie, logiczna kolejność paragrafów i zakończenie), spójność (zgodność z tematem, właściwe użycie zaimków, użycie słów kluczowych prowadzących czytelnika przez tekst, takich jak „najpierw, następnie, potem”), adekwatność (przy tekście przetwarzanym) i oryginalność. Nauczyciel powinien w ramach każdej z tych kategorii ustalić skalę punktów, które uczeń może zdobyć i przyznać punkty za wykazanie się poszczególnymi umiejętnościami. Trzecią kategorią, do której nauczyciele przykładają najwięcej uwagi, jest ocena poprawności użytych w tekście konwencji językowych, czyli zasad ortografii i gramatyki wyrazów oraz kaligrafii, a ocena polega na wypunktowaniu fraz poprawnych i błędnych. Do oceny składni Isaacson (1996) zaleca użyć schematu A.R. Powers i S. Wilgus (1983, za: Isaacson 1996), którzy proponują oceniać uczniowskie umiejętności w zakresie składni poprzez przyporządkowanie ich do jednego z czterech poziomów: 1. Powtarzające się proste konstrukcje, np. zdania typu podmiot – orzeczenie – (dopełnienie); 2. Używanie różnorodnych, ale prostych wzorców składniowych, np. podmiot – orzeczenie – dopełnienie, podmiot – orzeczenie – przy-

miotnik, podmiot – orzeczenie – wyrażenie przyimkowe; 3. Próby tworzenia zdań złożonych: frazy przysłówkowe i imiesłowowe, zdania współrzędnie złożone połączone spójnikami; 4. Zdania złożone podrzędnie, stosowanie innych złożonych konstrukcji zdaniowych. Piątym ocenianym aspektem jest określanie bogactwa użytego słownictwa, polega ono na oznaczeniu słów powtarzających się lub zbyt infantylnych dla danej wypowiedzi oraz tych, które świadczą o oryginalności i dojrzałości autora oraz wysokim stopniu jego precyzji językowej.

Oceniając uczniowskie teksty, należy, oprócz oceny procesu ich powstawania i samego produktu, ocenić także, w jakim zakresie tekst spełnił swoją funkcję, czy uczeń umiał dostosować technikę pisania do celu, jaki powinien być za pomocą danego tekstu osiągnięty. Nauczyciel powinien więc ocenić, czy w danym wypadku forma raportu, listu, rozprawki czy eseju jest wybrana przez ucznia adekwatnie do celu napisania tekstu.

4. ANALIZA TRUDNOŚCI STUDENTÓW NIESŁYSZĄCYCH W PISANIU W JĘZYKU ANGIELSKIM

Trudności osób niesłyszących w pisaniu w języku angielskim, który jest dla nich językiem obcym, ukazane zostaną na przykładzie trzech tekstów napisanych przez studentów uczęszczających na lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Powstały one w latach 2006/2007 i 2007/2008. Analiza zebranych materiałów przeprowadzona zostanie według schematu analizy pisemnych wypowiedzi osób niesłyszących zaproponowanej przez Isaacsona (1996), poszerzonej o typologię błędów w pisowni popełnianych przez uczniów niesłyszących opracowaną przez Kristine Svartholm (2008).

STUDENT I

U studenta stwierdzono prelingwalne uszkodzenie słuchu stopnia umiarkowanego (87 dB w uchu lewym i 95 dB w uchu prawym), diagnoza nastąpiła przed drugim rokiem życia. Student pochodzi z rodziny słyszącej, uczęszczał do integracyjnej szkoły podstawowej oraz specjalnego gimnazjum i liceum dla uczniów niesłyszących. Angielskiego zaczął uczyć się w gimnazjum, w lektora-cie na uczelni uczestniczy drugi rok w grupie średnio zaawansowanej (A2). W komunikacji z otoczeniem posługuje się mową, pismem lub językiem migowym. Jest zadowolony z dotychczasowego przebiegu swojej edukacji z języka

angielskiego, pisze w ankiecie, że „nauczycielka w liceum dobrze wyjaśniała przykłady”, „materiał jest teraz średnio trudny, ale zrozumiały”, a podręczniki i dodatkowe ćwiczenia są „pomocne”. Student jest osobą o wysokiej motywacji do pracy, obowiązkową, sumienną i dociekliwą.

Tekst A

„Dear Mum and Dad⁴,

Hello! I'm so happy in Zakopane for our holidays. I am having fantastic time and exciting views. Jenifer and I are staying at the wooden houses looking to as Tatra houses. At the moment we are enjoying the spectacular view of the mountains. The weather is sunny and windy. The big mountains are beautiful and amazing view. We spend most of our days hiking in the mountains with our Slovakian friends. We went for walks in the PARK TATRA National. It was great and gorgeous. The food is delicious. We like eating fish. I just love eating fresh Tatra cheese and smoked trout for lunch.

I think you should come here next year. I am sure would love it

See you soon

R.”

Oceniając przygotowany przez ucznia tekst, należy przede wszystkim zwrócić uwagę, że jest to tekst osobisty, student miał możliwość wyboru miejsca, skąd chciałby pozdrowić rodziców i wybrał Tatry, w których, jak potwierdziła rozmowa, spędzał część letnich wakacji. Można więc powiedzieć, że przemyślał wybór tematu i był przygotowany do pisania przez własne doświadczenie zdobyte w czasie pobytu w górach. O jego emocjonalnym zaangażowaniu świadczą też użyte w tekście przymiotniki: widowiskowy (*spectacular*), zadziwiający (*amazing*), piękny (*beautiful*). Tekst ma odpowiednią długość, zwroty rozpoczynające (*Dear Mum and Dad*) i kończące list (*See you soon*) zostały właściwie użyte, treść przedstawiono w logicznej kolejności, brak jednak podziału na paragrafy. List spełnia polecenie do zadania. Słabą jego stroną jest poprawność gramatyczna: błędy w tworzeniu fraz rzeczownikowych, niewłaściwe użycie liczby mnogiej, przyimków, czasu, brak podmiotu, nieprawidłowa jest także składnia kilku zdań. Student co prawda próbuje budować zdania złożone, ale zawierają one niedoskonałości (poziom 2/3 według klasyfikacji Powers i Wilgus (1983, za: Isaacson 1996)). Przygotowany tekst wypełnia jednak cele: przekazanie informacji o miejscu wypoczynku i odczuciach podmiotu związanych z pobytem tam.

⁴ W przytoczonych tekstach podkreślenia oznaczają miejsca wymagające korekty gramatycznej lub językowej.

STUDENT II

Student z prelingwalnym ubytkiem słuchu w stopniu głębokim (ucho lewe 96 dB, ucho prawe 102 dB). Pochodzi z rodziny słyszącej, ma niesłyszącego brata. Uczęszczał do specjalnej szkoły podstawowej dla uczniów niesłyszących, do klasy prowadzonej metodą fonogestów, a następnie do liceum masowego, naukę kontynuował na studiach wyższych. Języka angielskiego uczy się od pierwszej klasy liceum, obecnie w grupie dla średnio zaawansowanych (A2). W komunikacji posługuje się metodą fonogestów, odczytywaniem z ust i językiem migowym. W czasie lekcji dał się poznać jako osoba o wyjątkowym „zmyśle lingwistycznym”, analizował poznawane słowa, testował reguły gramatyki w nowych kontekstach, samorzutnie wyszukiwał synonimy, homofony, antonimy i rodziny wyrazów dla nowych słów. Samodzielny, w tekstach unikał kopiowania fraz, zawsze starał się wyrazić w języku angielskim jak najdokładniej własne pomysły i uczucia.

Tekst B

„Chinchillas China and Szyla

My pupils are chinchillas. Their names are China and Szyla. China is two months old, and Szyla is four months old. They born in Poland. Their grandsives came from Chile, Argentina, Bolivia and Peru in South America and live in mountain Andes. They are a mammal with Chinchilla's family, with lone rodents. Their fur are silvery, pearl-grey. Fur is soft and thick. China's and Szyla's tails look as squirrel's tail. Eyes and ears are big. Chinchilla costs 80 zł, and chinchilla in color white or black or beige costs from 250 to 320 zł. My dog Tarka likes and takes care of them, and my cat Perełka is surprised and shock. China can detach Perełka which is deliver stranger sound. Szyla is very calm and friendly for me and my dog! I am very satisfied, that there exceptional these animals and I know very about chinchilla. I hope take care of them very well!”

Treść została przez autora przemyślana i świadomie zredagowana, niewątpliwie ogromną wartością pracy jest wysiłek włożony w przygotowanie opisu oddającego precyzyjnie doświadczaną przez autora rzeczywistość. Student stara się nie tylko dokładnie scharakteryzować wygląd szynszyli (określa nawet precyzyjnie kolor futerka: srebrny – *silver*, perłowo-szary – *pearl-grey*), ale też przedstawia zmiany w relacjach między nowo przybyłymi a pozostałymi swoimi podopiecznymi (kot jest „zdziwiony i zszokowany”, a pies „opiekuńczy”). Wyraża również swoje emocje: „Jestem zadowolony, że je mam [...]. Mam nadzieję, że będę się nimi dobrze opiekował!” Oceniając powyższy tekst według opisanych wcześniej kryteriów, należy zauważyć, że jego długość jest adekwatna, zaś kompozycja zasadniczo poprawna – ma on charakterystyczne dla tego typu prac rozpoczęcie, w zakończeniu znalazł się wątek osobisty, nie ma

powtórzeń i przeskoków myślowych, ale nie ma podziału tekstu na paragrafy. Jest zasadniczo spójny, jednak brak słów prowadzących narrację. Spełnia wymóg oryginalności, student nie korzysta z poznanych na lekcji wzorców zdań, lecz buduje narrację w swoisty dla siebie sposób. Niestety, oceniając zastosowane w tekście konwencje językowe, należy zauważyć, że spora część fraz zawiera błędy gramatyczne i językowe: w użyciu znaków przestankowych, w konstruowaniu orzeczeń i fraz czasownikowych, w kolejności wyrazów (zamiast przymiotnik – rzeczownik jest rzeczownik – przymiotnik). Pojawiają się błędy: w użyciu liczby mnogiej w odniesieniu do rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych, w przedimkach i zaimkach, w budowie wyrażenia z dopełniaczem saksońskim. Student tworzy kalki językowe z języka polskiego (*Chinchilla in color white, which is deliver*), używa amerykanizmu (*color* zamiast *colour*) oraz słów znaczeniowo niewłaściwych w danym kontekście (*grandsi-ves, detach*). Według klasyfikacji Powers i Wilgus (1983, za: Isaacson 1996) student prezentuje poziom używania składni 2/3, próbuje tworzyć zdania o zaawansowanej konstrukcji, jednak popełnia przy tym liczne błędy. Pomimo to zrealizował cel: wybrana forma jest adekwatna do informacji, które student chciał przekazać, zaś czytelnik jest zainteresowany lekturą i jest w stanie zrozumieć treści przez ucznia przekazywane.

STUDENTKA III

Studentka jest osobą z prelingwalną wadą słuchu stopnia głębokiego (lewe ucho 90 dB, prawe ucho 100 dB). Pochodzi ze słyszącej rodziny, uczęszczała do masowej szkoły podstawowej i średniej. Rehabilitowana metodą oralną. Języka angielskiego uczy się od szóstej klasy szkoły podstawowej, obecnie jest w grupie lektoratowej dla średnio zaawansowanych stopnia wyższego (B1). Studentka ma szerokie zainteresowania i liczne pasje, chciałaby także uczyć się innych języków obcych. Językiem polskim posługuje się biegle w mowie i w piśmie.

Tekst C

„The beautiful lake Zagłębocze with lively forest is situated in south-eastern Poland. I went there one years ago in search of a relaxing and peaceful place on holiday with my family.

This spot is surrounded by amazing flora and fauna and silently forest. The beach of Zagłębocze is so yellow also sandy. The weather was warm, sunny and muggy during my visit.

My holiday was perfect. I saw such a transparently and glossy surface of a lake without washing waves. The smell of suntan oil filled the air. When I went in forest.... I smelt smell of wet soil. My father loves picking mushrooms and my mother too, so this place was great for them. I heard birds chirping and leaves rustling.

I must admit that I saw a lot of interesting places which I visited. There were plenty of amazing views, spots of Europe which conquered by me. However the lake Zagłębcze is so exceptional and unique for my family because we met friendly people. I had a nice holiday also we rested near environment. Of course I recommnd this place everybody who wants to escape from dirty town and crowds”.

Przykład wyróżnia bogaty i emocjonalny język, a treść potwierdza, że pisząca osoba jest zaangażowana i dobrze przygotowana do pracy – przeżyte nad jeziorem wakacje pozostawiły w niej wiele silnych wspomnień, które chce przekazać czytelnikowi. Tekst jest odpowiednio długi, a jego kompozycja zasadniczo poprawna: rozpoczęcie, podział na paragrafy, w zakończeniu rekomendacja. Treść jest spójna z tematem, studentka próbuje także używać wyrażań prowadzących narrację (*however, I must admit*). Tekst jest oryginalny, nie tylko podaje fakty, ale zawiera także opinię autorki (Zagłębcze przedstawione jako jedno z piękniejszych miejsc Europy). Podobnie jak poprzednio, za najslabszą jego stronę uznać trzeba usterki gramatyczne: brak przedimków, nieprawidłowe użycie formy liczby mnogiej, kilkakrotne błędne użycie przyimków, użycie przysłówka zamiast przymiotnika, kalka językowa (*which conquered by me*), brak określnika miejsca (po wyrazie *people*), błędy literowe i nieprawidłowe użycie słowa w danym kontekście (dotyczy słowa *environment*: powinno być *nature*). Niewątpliwie jednak studentka znajduje się na najwyższym spośród analizowanych tu osób poziomie znajomości składni, według klasyfikacji Powers i Wilgus (1983, za: Isaacson 1996) jest to poziom 4: osoba używa złożonych, różnorodnych wzorców budowania zdań.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wszystkie trzy przykłady z jednej strony poświadczają duże możliwości osób niesłyszących w zakresie tworzenia tekstów w języku obcym, z drugiej zaś strony ukazują ogrom trudności, na jakie uczniowie ci napotykają podczas ich tworzenia. W analizie wypowiedzi uwzględniono nie tylko oznaczenie liczby i rodzaju popełnionych błędów; omawiano także proces powstawania oraz oceniano zakres, w jakim zrealizowano zakładany przez autora cel. Zwrócenie uwagi zarówno na mocne strony tekstów, jak i na obszary wymagające poprawy stwarza uczniowi komfortową sytuację edukacyjną: ma świadomość, co już umie, a nad czym powinien jeszcze pracować.

5. POSTULATY PEDAGOGICZNE I DYDAKTYCZNE W NAUCZANIU PISANIA W JĘZYKU OBCYM

Powyżej przeprowadzona analiza ma istotne implikacje dla nauczania języków obcych uczniów niesłyszących:

- Wobec znaczących trudności uczniów niesłyszących w ustnej ekspresji w języku obcym, posługiwanie się pismem staje się dominującym sposobem aktywnego używania języka. Dlatego należy zwracać szczególną uwagę na nabycie tej umiejętności przez uczniów niesłyszących. Nie należy jednak ograniczać nauczania tylko do proponowania ćwiczeń pisemnych o charakterze odtwórczym, ale zachęcać uczniów do tworzenia własnych tekstów.
- Biorąc pod uwagę fakt, że czytanie tekstów w języku obcym jest pierwszoplanowym czynnikiem pozwalającym na zdobycie biegłości w pisaniu, nauczyciel powinien przede wszystkim dbać o zapewnienie uczniom szerokiego dostępu do różnorodnych tekstów w języku obcym. Ważne, aby były one dostosowane do aktualnych umiejętności lingwistycznych ucznia: zbyt trudne lub zbyt infantylne zniechęca do poszerzania znajomości języka poprzez czytanie. Teksty powinny zawierać treści interesujące dla odbiorcy zarówno jako studenta określonej dziedziny (ekonomiczne, przyrodnicze, pedagogiczne), jak i jako osoby niesłyszącej (np. teksty o osobach niesłyszących, które pokonały swoje ograniczenia i odniosły sukces w pracy zawodowej czy relacjach społecznych). Nie należy oczekiwać natychmiastowych efektów: zapoznanie się z kilkoma „modelowymi” esejami nie nauczy pisania esejów; aby opanować zasady tworzenia różnych tekstów, należy wiele tekstów przeczytać (por. Lee i Krashen 2002).
- Aby obniżyć u uczniów lęk i niechęć przed pisaniem, istotne jest umiejętne oddziaływanie o charakterze wręcz psychoterapeutycznym. W wypadku osób niesłyszących istotnym czynnikiem składowym tego lęku jest obawa przed popełnieniem błędów gramatycznych, która sprawia, że uczniowie chętniej kopiują zdania i frazy, niż szukają wyrażen oddających ich prawdziwe myśli i uczucia. W związku z tym lepiej dać im odczuć, że bardziej cenimy ich osobiste przemyślenia (nawet jeśli pojawiają się w nich błędy językowe), niż bezbłędne kopiowanie.
- W analizowaniu czytanych tekstów i w nauczaniu pisania korzystne jest posługiwanie się językiem angielskim („zanurzanie w języku”) oraz językiem narodowym ucznia i językiem migowym (por. Svartholm 2008). Pozwala to na wykorzystywanie dotychczasowej wiedzy metajęzykowej ucznia (z jednoczesnym jej pogłębieniem) oraz bardziej precyzyjne dotarcie do znaczenia określonych słów i wyrażen.
- Ocenianie prac pisemnych uczniów niesłyszących powinno być traktowane przez nauczycieli jako istotny element nauczania. Analiza musi mieć charakter głębokiej refleksji nad licznymi aspektami tekstu: sposobem jego planowania, procesem powstawania oraz efektem, jaki tekst wywiera na czytelnika. W żadnym wypadku w ocenianiu nie wystarczy zatrzymać się na poziomie oznaczenia błędów gramatycznych i leksykalnych, ponieważ

jest to dla ucznia zniechęcające i prowokuje do cytowania obcych fraz i fragmentów tekstu. Ocena pracy powinna uwzględniać także poprawność kompozycyjną i oryginalność (np. obecność osobistych przemyśleń, prezentację własnego punktu widzenia).

Czas studiów jest krytycznym okresem w nauczaniu języka obcego. Decyduje on, w jakim zakresie człowiek nabędzie znajomości języka obcego i czy będzie się umiał nim czynnie posługiwać w mowie i w piśmie; jest to często czas ostatniej szansy, wyrównania braków czy też podjęcia decyzji o bardziej intensywnym uczeniu się języka. Od studentów oczekuje się poprawnego tworzenia tekstów, mają oni także świadomość, że w niedalekiej przyszłości oczekiwać się od nich będzie regularnego konstruowania krótkich komunikatów czy też nawet listów i innych tekstów w ramach obowiązków zawodowych.

Także niesłyszący studenci są w stanie sprawnie tworzyć teksty użytkowe w języku obcym. Pod osłoną językowych niezręczności znajdują się często fragmenty ciekawe, twórczo ujmujące rzeczywistość. Zrozumienie specyfiki trudności uczniów niesłyszących w tworzeniu tekstów w języku angielskim oraz właściwe interpretowanie ich wysiłku i niezręczności językowych może przyczynić się do lepszego opanowania przez niesłyszących uczniów umiejętności pisania w języku obcym, wyposażając ich w istotne narzędzie przydatne zarówno w pracy zawodowej, jak i życiu społecznym.

BIBLIOGRAFIA

- 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*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, s. 159-168.
- 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*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 423-432, „Nie głos, ale słowo...”, t. 1.
- Domagała-Zyśk E. (2008), *Specific Features of the Deaf Persons' Memory and Foreign Language Learning*, w: Z. Telnarová, *Vidim, co Neslyim. Proceedings of International Conference on the Problem of Assistance to Aurally-handicapped Students in Their Preparation and Study at Universities*, Ostrava: Ostravska univerzita v Ostravé, s. 98-102.

- Eilers-Crandall K. (2000), *Reading and Writing English as a Foreign Language: Variables to Consider for Deaf College Students*, w: D. Janakova (red.), *Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing Students at Secondary and Tertiary Levels of Education*, Praga: Eurolex Bohemia.
- Isaacson S.L. (1996), *Simple Ways to Assess Deaf or Hard-of-hearing Students' Writing Skills*, „Volta Review” 98, s. 183-200.
- Krakowiak K. (2003), *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, w: K. Krakowiak, *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, s. 107-115.
- Lee S., Krashen S. (2002), *Predictors of Success in Writing in English as a Foreign Language: Reading, Revision Behaviour, Apprehension and Writing*, „College Student Journal” 36, 4, s. 532-544.
- Mole J., McColl H., Vale M. (2005), *Deaf and Multilingual*, London: Direct Learn.
- Svartholm K. (2008). *The written Swedish of Deaf Children: A Foundation for EFL*, w: C.J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*, Bern: Peter Lang AG.
- Wojda P. (2006), *Język migowy jako przejaw kreatywności językowej osób niesłyszących*, w: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 107-124, „Nie głos, ale słowo...”, t. 1.