

STUDENT
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM

Wydawnictwo św. Stanisława BM
Archidiecezji Krakowskiej

Rozdział III	
Sfera funkcjonowania edukacyjnego	97
1. <i>Możliwości i ograniczenia w zdobyciu wykształcenia przez studentów z niepełnosprawnością na przykładzie Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie – Bernadeta Szczupał</i>	98
2. <i>Realizacja idei edukacji włączającej w działalności Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ – Katarzyna Czarnecka</i>	121
3. <i>Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego – Ewa Domagała-Zyśk, Anna Podlewska</i>	134
4. <i>Kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie uniwersyteckim w Polsce. Podstawowe problemy i propozycje rozwiązań – Marta Kowalczyk</i>	158
5. <i>Poziom motywacji niesłyszących studentów w zakresie uczenia się języków obcych – Ewa Domagała-Zyśk</i>	173
6. <i>Możliwości i ograniczenia w turystyce osób niepełnosprawnych – Maria Koniusz</i>	201

Ewa Domagała-Zyśk, Anna Podlewska

**UMIEJĘTNOŚCI POLSKICH STUDENTÓW Z USZKODZENIAMI SŁUCHU
W ZAKRESIE POSŁUGIWANIA SIĘ MÓWIONĄ FORMĄ
JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

Wstęp

Profesjoniści z zakresu edukacji osób z uszkodzeniami słuchu tradycyjnie są zwolennikami jednego z dwóch podejść komunikacyjnych: skłaniają się raczej do komunikacji w języku migowym i w kształceniu uczniów programowo nie zawierają zadań związanych z rozwojem mowy fonicznej, lub też są zwolennikami podejść oralnych, audytywno-werbalnych, które w nauczaniu niesłyszących kładą nacisk na konieczność rozwoju mowy fonicznej i umiejętności porozumiewania się z otoczeniem przy pomocy tego środka ekspresji językowej. Coraz większą popularność zdobywa też podejście nazywane nauczaniem dwukulturowym/dwujęzykowym, w którym proponuje się, aby osobom niesłyszącym zapewniać od wczesnego dzieciństwa możliwość posługiwania się zarówno językiem migowym, jak i mową.

Dylematy powyższe obecne są także w pracy nauczyciela języka obcego pracującego z uczniami niesłyszącymi. Także on musi podjąć decyzję, czy będzie nauczał języka obcego tylko w formie pisanej, koncentrując się na sprawnościach czytania i pisania, czy też będzie rozwijał na zajęciach wszystkie sprawności językowe, a więc czytanie, pisanie, ale też słuchanie i mówienie w języku obcym.

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego. Cel ten jest realizowany przez autorki zarówno poprzez analizę literatury przedmiotu w tym zakresie, jak też i prezentację oraz analizę badań pilotażowych, w których rodzimi

użytkownicy języka angielskiego (*native speakers*) określali stopień poprawności wypowiedzi ustnych studentów niesłyszących, uczestników „Lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących” w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

1. Uwarunkowania poprawności wymowy osób niesłyszących

Czynniki mające wpływ na charakter i stopień zaburzeń mowy u osób z uszkodzeniami słuchu najogólniej można podzielić na biologiczne, psychiczne i społeczne. Wszystkie one różnicują populację osób niesłyszących i słabosłyszących pod względem zaburzeń wymowy i sprawiają, że trudno mówić o typowych jej cechach (por. Góralówna 1998). Do najczęściej wymienianych czynników biologicznych zalicza się miejsce wystąpienia uszkodzenia; związane z nim są trzy typy niedosłuchu (za: Pruszewicz 2003, s. 325–326): przewodzeniowy, odbiorczy oraz mieszany. Charakterystyczne dla niedosłuchu przewodzeniowego obniżenie progu słyszalności dla tonów niskich wpływa na zaburzenia artykulacji głosek o niskich częstotliwościach formantowych. Do głosek tych zalicza się samogłoski /a/, /o/, /u/, spółgłoski nosowe oraz drżącą spółgłoskę /r/. U osób z niedosłuchem przewodzeniowym obserwuje się także miękkie nastawienie głosu i obniżenie jego siły. W niedosłuchu odbiorczym stwierdza się zaburzenia artykulacji spółgłosek trących i zwarto-trących, na co wpływa upośledzenie odbioru tonów wysokich. Charakterystyczny jest też stały poszum nosowy towarzyszący mówieniu oraz twarde nastawienie głosu i jego wzmożone natężenie przejawiające się głośnym mówieniem (Obrębowski, Donat-Jasiak 2003). Na rozwój mowy osób z uszkodzonym słuchem wpływa także czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu. Ze względu na to kryterium wyróżnia się uszkodzenia: prelingwalne, perilingwalne i postlingwalne (za: Krakowiak 2003); na proces nabywania sprawności językowych najbardziej niekorzystnie oddziałuje utrata słuchu w okresie prelingwalnym. Kolejny czynnik kształtujący charaktery-

stykę zaburzeń wymowy stanowią zakres i głębokość ubytku słuchu: im większy zakres i głębszy ubytek słuchu, tym większe dana osoba ma trudności w zakresie rozpoznawania i produkowania dźwięków mowy. Innymi istotnymi zmiennymi różnicującymi możliwości osób niesłyszących pod względem rozwoju mowy są także: czas rozpoznania wady i związane z nim odpowiednie dopasowanie aparatów słuchowych lub implantów oraz rozpoczęcie stymulacji słuchowej, jak również rodzaj zastosowanej metody wychowania językowego.

1.1. Stopień poprawności mowy osób niesłyszących – badania dotyczące języka angielskiego

Badania nad mówioną formą języka angielskiego wśród jego niesłyszących użytkowników mają w krajach posługujących się językiem angielskim, a zwłaszcza w USA długą tradycję, sięgają lat 30 XX wieku. Już wtedy w rozważaniach nad umiejętnością mówienia osób niesłyszących pojawia się rozróżnienie na *speech production*, fizjologicznie uwarunkowaną i wypracowaną poprzez rehabilitację zdolność do wypowiadania dźwięków mowy, oraz *spoken language*, mówioną formę ekspresji językowej (Brannon 1966). W nowszych badaniach (por. Marschark, Spencer 2003) dużą uwagę przykładają się do dokładnego definiowania używanych w tej dziedzinie terminów. W ujęciu Blamey'a (2003, s. 233) mówienie (*speech production*) ma szersze znaczenie niż to podane przez Brannona (1966) i jest rozumiane jako szczególna forma ekspresji językowej, równorzędna pisaniu lub posługiwaniu się językiem migowym, zaś mowa (język mówiony, *spoken language*) obejmuje zarówno sprawności percepcyjne, jak i ekspresyjne: odbiór mowy (*speech perception*) dokonywany w sposób wzrokowy lub/i słuchowy, oraz *speech production* – wytwarzanie mowy.

Współcześni badacze (por. Marschark, Spencer 2003) zwracają uwagę na obserwowane w ostatnich dekadach ogromne zmiany w zakresie rozwoju mowy osób niesłyszących i poziomu jej zrozumiałości dla otoczenia. Zdaniem Marschark'a i Spencer'a (2003)

mają na to wpływ dwie główne grupy czynników: rozwój technologiczny oraz stosowanie w edukacji nowoczesnych metod nauczania. Technologia wspiera współcześnie głównie dzieci i młodzież: prowadzone są badania przesiewowe noworodków, które pozwalają na bardzo wczesne wykrycie uszkodzenia słuchu i podjęcie wczesnej interwencji, nastąpił także rozwój w zakresie precyzji określania rodzaju i głębokości wady słuchu dzięki zastosowaniu zaawansowanych metod diagnostycznych. Dzieci i młodzież niesłysząca mają także łatwiejszy dostęp do języka dzięki wysokiej jakości aparatom słuchowym, wielokanałowym implantom ślimakowym oraz innym urządzeniom technologicznym (systemy FM, specjalne mikrofony, telefony komórkowe itp.). W znaczący sposób zmianie uległa także edukacja osób niesłyszących: wcześniejsza diagnoza umożliwiła podjęcie działań rehabilitacyjnych w zakresie terapii mowy już w okresie niemowlęcym, następnie zaś duża grupa dzieci niesłyszących podejmuje edukację w placówkach integracyjnych, jednocześnie systematycznie przez wiele lat korzystając ze wsparcia logopedycznego. Większymi możliwościami dzieci i młodzieży niesłyszącej w zakresie odbierania i produkcji dźwięków mowy towarzyszy powszechne wśród rodziców i profesjonalistów przekonanie o znaczeniu rozwijania mowy dźwiękowej u osób niesłyszących. Czynniki te powodują, że coraz większa grupa dzieci i młodzieży niesłyszącej funkcjonuje w środowisku rodzinnym, edukacyjnym i społecznym bez znajomości języka migowego, korzystając w komunikacji jedynie z mowy.

Stopień zdolności do odbioru mowy dźwiękowej i mówienia jest uznawany za podstawę przyporządkowania osoby niesłyszącej do kategorii osób niesłyszących lub słabosłyszących. Davis i Silverman (1978, za: Blamey 2003) stwierdzili, że granica ta pokrywa się ze stopniem uszkodzenia słuchu: określono, że osoby dorosłe o uszkodzeniu słuchu 92 dB lub więcej korzystają w ograniczonym stopniu z mowy i nie są w stanie posługiwać się nią w komunikacji, zatem przynależą do kategorii osób niesłyszących (głuchych). Trudniej jest dokonać takiego przyporządkowania u dzieci, których nie-

umiejętność w zakresie np. produkowania dźwięków mowy może wynikać z braku nabycia odpowiednich umiejętności, które jednak rozwiną się wraz z ich wzrostem fizycznym i intelektualnym. Swoista rewizja tego kryterium dokonana została dzięki zastosowaniu implantów ślimakowych: używające ich dzieci, pomimo uszkodzeń słuchu powyżej 92 dB, w testach badających rozwój mowy osiągają wyniki pozwalające na przyporządkowanie ich do grupy osób słabosłyszących (por. Blamey 2003).

Zdolność posługiwania się mową mierzona jest przede wszystkim przez *intelligibility*, stopień zrozumiałości mowy osoby niesłyszącej dla otoczenia, która jest stwierdzana najczęściej poprzez określenie procentu wypowiedzi osoby niesłyszącej, które są zrozumiałe dla słuchaczy. Innym sposobem mierzenia jakości wymowy jest określenie poprawności artykulacji każdej z 16 samogłosek i 22 spółgłosek języka angielskiego, czyli określenie położenia narządów artykulacyjnych względem siebie, poprawność wymówienia głoski jako dźwięcznej lub bezdźwięcznej. Można mierzyć także takie cechy charakterystyczne mowy jak jakość i wysokość głosu, szybkość mówienia, intonację.

W starszych badaniach prowadzonych w grupie osób niesłyszących zwraca się uwagę na ich ogromne trudności w zakresie mówienia, co znalazło także wyraz w powszechnie stosowanym dla tej kategorii osób określeniu „głuchoniemi”. W badaniach stwierdzano, że poziom zrozumiałości mowy osób niesłyszących dla otoczenia waha się między 2–63% i średnio wynosi on 20–25%. (Brannon 1966). Współcześnie zaprzestano używania pojęcia głuchoniemi, zakładając, że każda osoba z uszkodzeniem słuchu jest w stanie opanować strukturę języka ojczystego i posługiwać się nim w komunikacji we właściwy dla siebie sposób. Badania pokazują także, że wzrósł poziom zrozumiałości mowy osób z uszkodzeniami słuchu: Osberger, Robbins, Todd i Riley (1994, za: Blamey 2003) podają, że poziom zrozumiałości mowy kształconych w ich ośrodku dzieci korzystających z implantu ślimakowego wynosi 48%.

We wczesnych badaniach nad stopniem zrozumiałości mowy osób niesłyszących dla otoczenia stwierdzono, że: 1). Jest ona bardziej zrozumiała dla osób doświadczonych w komunikowaniu się z osobami z wadą słuchu; 2). Ważnym elementem poziomu zrozumiałości mowy jest poprawność rytmu wypowiedzi; 3). Ważniejsza dla stopnia zrozumienia mowy jest poprawność wypowiadania spółgłosek niż samogłosek; 4). Słowa wypowiadane w zdaniach są łatwiejsze do zrozumienia niż słowa wypowiadane w izolacji; 5). Stopień zrozumiałości mowy nie koreluje z poziomem inteligencji badanych osób, ale obserwuje się korelację ujemną między poziomem zrozumiałości wymowy a poziomem uszkodzenia słuchu (przegląd badań za: Brannon 1966).

Współcześnie, na bazie tych wczesnych badań nad mową osób niesłyszących, prowadzonych jest wiele szczegółowych studiów nad poszczególnymi aspektami mowy osób z uszkodzeniami słuchu: badane są takie czynniki jak zakres prawidłowej artykulacji poszczególnych głosek, sylab i wyrazów, ale także sprawności takie jak kontrola oddechu, tempo mówienia, jakość i wysokość głosu. Stopień zrozumiałości mowy oceniany jest w badaniach zarówno przez językoznawców, dokonujących transkrypcji odczytywanych tekstów lub wypowiedzi spontanicznych, jak i przez osoby „z zewnątrz” (tzw. *naive listeners*), które nie mają na co dzień kontaktu z osobami niesłyszącymi. Wyniki badań (por. przegląd za: Blamey 2003) wskazują, że dzieci z uszkodzeniami słuchu poznają poszczególne fonemy nieco później niż dzieci słyszące, ale w podobnej jak one kolejności. Kolejność poznawania poszczególnych fonemów zależna jest od czynników lingwistycznych (częstotliwość występowania danego fonemu), akustycznych (intensywność dźwięku) oraz artykulacyjnych (miejsce artykulacji). Wyniki badań prowadzonych przez Blamey i Sarant (2001) mówią, że sporadycznie zdarza się, iż dzieci niesłyszące osiągają w testach językowych wyniki takie same jak dzieci słyszące, jednak najczęściej nie są w stanie w pełni opanować mowy w stopniu równym dzieciom słyszącym: przeciętna osiągnięta przez nie wartość w testach badających fonologię i morfo-

logię języka to 55% poziomu rozwoju języka dzieci słyszących. Te same badania Blamey i Sarant (2001) podają, że dzieci niesłyszące osiągają w zakresie zasobu słownictwa poziom 40–60% zasobu słownictwa dzieci słyszących, chociaż niektóre badania prowadzone wśród dzieci niesłyszących korzystających z implantu ślimakowego podają, że stopień rozwoju mowy dzieci wcześniej zaimplantowanych mieści się na poziomie rozwoju mowy ich słyszących rówieśników (Svirsky i in. 2000).

Podsumowując, należy stwierdzić, że w porównaniu z dziećmi słyszącymi, u dzieci i młodzieży niesłyszącej obserwujemy opóźnienia w zakresie rozwoju mowy. Są one poważniejsze w grupie dzieci niesłyszących, o poziomie uszkodzenia słuchu 90 dB i więcej. Na poziom opanowania mowy, oprócz stopnia uszkodzenia słuchu, wpływają także: ogólna inteligencja dziecka, czas podjęcia rehabilitacji mowy, zakres doświadczeń czytelnicznych dziecka, a także ogólne cechy charakterystyczne środowiska szkolnego i domowego dziecka (Blamey 2003).

2. Charakterystyczne cechy mowy osób z uszkodzeniami słuchu

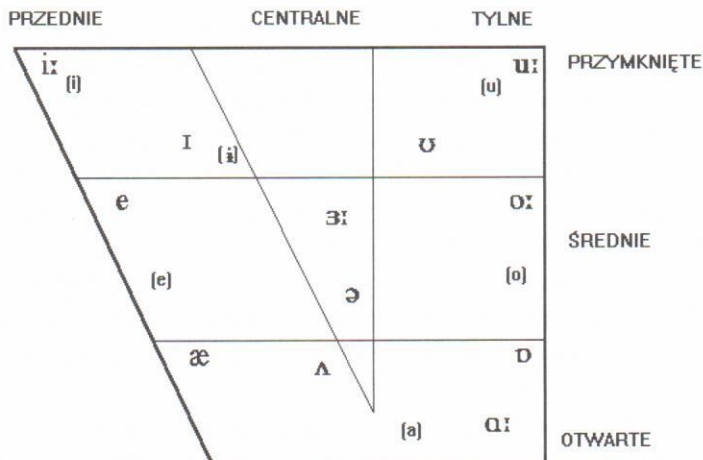
Wielka różnorodność czynników wpływających na charakter i nasilenie zaburzeń mowy u osób z uszkodzeniami słuchu utrudnia w znacznym stopniu zadanie opisanie jej cech wspólnych. Nie zmienia to jednak faktu, iż istnieje grupa zjawisk fonetycznych typowych dla wymowy osób niesłyszących. Ich uniwersalny charakter potwierdza powtarzalność wyników badań i analiz prowadzonych od lat na całym świecie.

Wiele z analizowanych zjawisk nie zależy od języka etnicznego badanych, co stanowi cenną informację dla nauczyciela języka obcego pracującego z uczniami z uszkodzonym słuchem. Jeżeli nauczyciel taki decyduje się wspomagać ucznia w doskonaleniu wszystkich sprawności językowych, w tym mówienia w języku obcym, powinien on być świadom istnienia segmentalnych i suprasegmentalnych cech charakterystycznych dla wymowy osób z uszko-

dzonym słuchem, jak i licznych zaburzeń głosu u tychże. Wiedza ta niezbędna jest do optymalizacji działań na rzecz poprawy jakości nauczania języków obcych osób niesłyszących i niedosłyszących. Pomocna jest w wypracowaniu adekwatnych do umiejętności i możliwości ucznia z dysfunkcją słuchu sposobów nauczania wymowy danego języka obcego. Ponadto pomaga ona ustalić zasady adaptacji pomocy dydaktycznych do nauczania wymowy języków obcych uczniów niesłyszących i słabosłyszących. W dalszej perspektywie będzie mogła być wykorzystana do ustalenia kryteriów oceniania części ustnej egzaminów oraz do podnoszenia trafności oceniania.

Cechy segmentalne – artykulacja samogłosek

Wyniki większości badań analizujących cechy segmentalne mowy osób z uszkodzeniami słuchu wykazują zjawisko „centralizacji wymowy segmentów wokalicznych”. Do cech charakterystycznych towarzyszących temu zjawisku zalicza się: obniżoną artykulację samogłosek wysokich, podwyższoną artykulację samogłosek niskich, uprzednienie samogłosek tylnych oraz przesunięcie do tyłu artykulacji samogłosek przednich. Centralizacja wymowy samogłosek prowadzi do ich słuchowej interpretacji jako neutralnych, podobnych do dźwięku *schwa* /ə/ (Tye-Murray 1991). Stwierdza się również, że niesłyszący usiłując nadać różnicę wymawianym przez siebie samogłoskom, nasilają ruchy żuchwy i nie kontrolują ruchów języka, co sprawia, że często znajduje się on w niewłaściwej dla danej głoski pozycji. Analizy wymowy samogłosek angielskich wskazują na największą poprawność artykulacyjną samogłoski /ʌ/, która leży w środkowym pasie czworoboku samogłosek. Przy jej wymawianiu lekko unosi się środkowa część języka (Smith 1997).



Rys. 1.1. Czworobok samogłosek ([] – samogłoski polskie)

Ponadto do najczęściej opisywanych zaburzeń artykulacji samogłosek przez osoby z uszkodzonym słuchem zalicza się (za: Le-vitt, Stromberg 1983):

- zastępowanie samogłosek napiętych nienapiętymi (np./i/ zamiast /ɪ/),
- zastępowanie zamierzonej samogłoski samogłoską najbliższą z nią sąsiadującą w czworoboku samogłoskowym,
- zastępowanie zamierzonej samogłoski samogłoską inną, znajdującą się w przeciwnym miejscu czworoboku samogłoskowego,
- zastępowanie różnych samogłosek neutralnym średnim *schwa* /ə/,
- realizowanie dyftongów (dwugłosek) jako jednego elementu głosowego, który albo jest jego komponentem, albo najbliższym artykulacyjnie dźwiękiem,
- elizje samogłosek i dyftongów (nierealizowanie fonemów, które powinny być zrealizowane),
- deformacje.

Cechy segmentalne – artykulacja spółgłosek

Do cech charakteryzujących wymowę spółgłosek osób niesłyszących zalicza się (za: Levitt, Stromberg 1983):

- trudności w realizacji sybilantów, szczególnie głoski trącej /ʒ/,
- zaburzenia kategorii dźwięczności – ubezdźwięcznienia i udźwięcznienia,
- zastępowanie spółgłosek trących spółgłoskami zwarto-wybuchowymi,
- zastępowanie spółgłosek zwarto-wybuchowych /k/ i /g/ trącą spółgłoską /x/,
- zastępowanie drżącej /r/ aproksymantem /w/,
- zmiany miejsca artykulacji,
- zastępowanie spółgłosek nosowych spółgłoskami ustnymi zwarto-wybuchowymi,
- elizje spółgłosek
- nie realizowanie jednego segmentu afrykat /tʃ/ i /dʒ /: szumu lub zwarcia oraz słaba plozja.

Cechy suprasegmentalne

Zaburzenia prozodyczne w wymowie osób niesłyszących odnoszą się do takich cech sygnału mowy jak (za: Trochymiuk 2008): wysokość (intonacja), natężenie (głośność, akcent), iloczas (tempo i rytm mówienia) oraz jakość głosu. Wszystkie wymienione zaburzenia wiążą się z trudnościami w kontroli słuchowej sygnału mowy. Do najczęściej wymienianych cech suprasegmentalnych mowy osób z uszkodzonym słuchem zalicza się:

- dużą zmienność przebiegów intonacyjnych (Maniecka-Aleksandrowicz, Szkiełkowska 1998),
- niestabilność głosu i częstotliwość podstawową w krótkich przedziałach czasowych (Demenko i in. 1989),
- zawężony zakres zmian częstotliwości podstawowej manifestujący się monotonością głosu (Sieńkowska, Gubrynowicz 2002),
- skandowanie pojedynczych wyrazów,

- rozpoczynanie każdej frazy artykulacyjnej w sposób charakterystyczny dla spółgłosek zwarto-wybuchowych,
- nosowanie.

Mimo, że osoby niesłyszące nie tworzą homogenicznej pod względem zniekształceń artykulacyjnych grupy, wszystkie scharakteryzowane powyżej segmentalne i suprasegmentalne cechy mowy wskazują na duże podobieństwo jej zaburzeń u badanych.

2.1. Wymowa osób niesłyszących posługujących się fonogestami (Cued Speech)

Wnioski płynące z badań nad stosowaniem narodowych odmian fonogestów potwierdzają skuteczność tej metody w doskonaleniu kompetencji językowych i komunikacyjnych u osób jej używających¹. Rozwój mowy dzieci korzystających z fonogestów ma przebieg stadialny i pokrywa się z okresami występującymi w rozwoju mowy dzieci słyszących, chociaż może być opóźniony. Na początku wymowa użytkowników systemu znacznie odbiega od normy, ale z czasem następuje jej stopniowe doskonalenie, objawiające się wzrostem tempa mówienia i płynności.

System fonogestów ściśle odpowiada systemom fonetycznym języków narodowych, uwzględnia wszystkie fonemy danego języka i umożliwia dziecku niesłyszącemu dokładne i wygodne czytanie z ust. Percepcyjne reprezentacje mowy dają fonogestującym dzieciom dostęp do fonologicznej budowy języka, co przekłada się na prawidłową sylabiczną strukturę strumienia ich mowy i niewielką liczbę zbędnych wokalizacji czy dodatkowych artykulacji utrudniających komunikację. Pamiętać należy, że prymarne jednostki systemu językowego uświadamiane są osobom rehabilitowanym z zasto-

¹ Informacje dotyczące wyników badań wymowy osób korzystających z fonogestów czytelnik może znaleźć w następujących publikacjach: badania amerykańskie: Cornett 1967, 1977, 1990; Clarke, Ling 1976; Nicholls, Ling 1982; Kipila 1985; Kipila, Williams-Scott 1988; Leybaert, Chalier 1996; Leybaert 2003; badania belgijskie i francuskie: Hage i in. 1990; badania białoruskie: Jewczik 2000; badania brytyjskie: Calder, Banham 2008; badania hiszpańskie: Torres 1991; Torres, Ruiz 1996; Santana, Torres 2003; badania polskie: Krakowiak 1995; Krakowiak, Sękowska 1996; Krakowiak, Leszka 2000; Krakowiak 2002.

sowaniem fonogestów głównie na poziomie wizualnym. Pozwala to przyjąć za K. Krakowiak spojrzenie na fonem jako na kategorię umysłową pośredniczącą w przetwarzaniu przez człowieka informacji językowych pozyskiwanych drogą słuchową i/lub wzrokową (Krakowiak, Leszka 2000, s. 24).

Dzieci mówiące z fonogestami nie skracają wyrazów ani nie pomijają ich fragmentów. Do innych korzyści płynących ze stosowania metody fonogestów zaliczyć można: opanowanie płynnego mówienia z akcentem i intonacją oraz poprawną realizację elementów prozodycznych wypowiedzi w połączeniu z naturalnym tempem mówienia.

Pamiętać należy, że tempo opanowania umiejętności mowy z fonogestami nie jest jednakowe dla wszystkich osób rehabilitowanych tą metodą. Artykulacja niektórych głosek może wymagać intensywnej pracy korekcyjnej pod okiem doświadczonego logopedy. Niektóre dzieci wymagają dodatkowego wsparcia ćwiczeniami prozodycznymi, które mają za zadanie wytworzyć wzorce przebiegów rytmiczno-melodycznych wyrazów i zdań przy pomocy postrzegania polisensorycznego.

3. Metodologia badań własnych nad poprawnością wymowy w języku angielskim polskich niesłyszących studentów

3.1. Organizacja „Lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów” w KUL

W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II lektorat języka angielskiego dla niesłyszących prowadzony jest od 1999 roku i zapoczątkowany przez jedną z autorek niniejszego artykułu (por. Domagała-Zyśk 2006, 2009a, 2009b, 2010). W roku akademickim 2009/2010 w zajęciach brało udział 11 niesłyszących studentów.

Organizacja „Lektoratu języka angielskiego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL” zgodna jest z „Zasadami nauczania języków obcych i warunków zaliczania lektoratów w KUL”. W Aneksie do powyższych „Zasad” z dnia 22 czerwca 2004 r. zapi-

sane zostało, iż studenci niepełnosprawni zasadniczo uczą się języków obcych wraz ze studentami pełnosprawnymi, natomiast istnieje też możliwość tworzenia specjalnych grup językowych dla studentów niepełnosprawnych, głównie dla osób z głębokimi i znacznymi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Grupy takie składają się z co najmniej trzech osób. Decyzję o uczestnictwie w grupie programowej lub specjalnej podejmuje student. Studenci niesłyszący zwolnieni zostali z konieczności poddawania się sprawdzianom obejmującym testowanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia, tak więc warunkiem zaliczenia lektoratu języka obcego jest otrzymanie ocen pozytywnych ze sprawdzianów w formie pisemnej, obejmujących sprawdzian rozumienia czytanego tekstu, tekst leksykalno – gramatyczny i przygotowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej.

3.2. Problem badań i zastosowana metoda badań

Głównym problemem badawczym prezentowanego studium było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie wypowiedzi ustne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego jako obcego są zrozumiałe dla rodzimych użytkowników tego języka? Problemy szczegółowe wiązały się z odpowiedzią na pytania o stopień zrozumienia treści wypowiedzi oraz stopień poprawności fonetycznej.

Należy zaznaczyć, że odpowiedź na powyższe pytania badawcze ma współcześnie głęboki sens teoretyczny i praktyczny. Kwerenda literatury przedmiotu wykazała bowiem, że niewiele jest publikacji omawiających zagadnienie jakości mowy osób z uszkodzeniami słuchu, nie znaleziono w ogóle publikacji omawiających problem stopnia poprawności wymowy niesłyszących użytkowników języka angielskiego jako języka obcego. Przemiany społeczne i edukacyjne ostatnich dekad sprawiają, że wzrasta liczba osób niesłyszących, które pomimo poważnych uszkodzeń słuchu posługują się mową jako podstawowym narzędziem komunikacji. Osoby te uczą się także języków obcych, nie tylko w piśmie, ale opanowują także sprawność mówienia w języku obcym. Badania nad zakresem

poprawności wymowy osób niesłyszących są obecnie pilnie potrzebne, aby określić efekty dotychczasowej edukacji językowej, a także określić metody i techniki wspierające osoby z uszkodzeniami sluchu w zakresie nabywania sprawności mówienia w języku obcym.

Materiał użyty w badaniach stanowiły nagrania tekstów czytanych przez niesłyszących uczestników „Lektoratu języka angielskiego w KUL”. Były to teksty ciągłe (krótkie opowiadania, listy) lub dialogi, które zarejestrowano na dyktafonie cyfrowym dobrej klasy. Różnorodność tekstów pozwalała na sprawdzenie poprawności realizowania cech segmentalnych wypowiedzi, ale także cech suprasegmentalnych, takich jak intonacja czy akcent, ponieważ teksty zawierały wszystkie typy zdań: twierdzące, pytające, wykrzyknikowe, o różnej treści i różnym ładunku emocjonalnym. Teksty pochodziły z podręczników, z których korzystają badane osoby: *Enterprise 1*, *Enterprise 2* oraz *Intelligent Business Intermediate*.

Następnie wypowiedzi te były przesłuchiwane przez osoby badane, grupę „sędziów”, czyli rodzimych użytkowników języka angielskiego, których zadaniem było określić na dziesięciostopniowej skali poziom zrozumienia treści wypowiedzi oraz poprawność fonetyczną tych wypowiedzi. Do współpracy zaproszono 7 sędziów, otrzymano zatem 56 ocen poziomu zrozumienia zawartości treściowej tekstów oraz 56 ocen poprawności fonetycznej wypowiedzi.

Techniką zastosowaną w badaniach była specjalnie przygotowana ankieta, w której zawarto pytania o stopień zrozumienia treści słuchanych wypowiedzi osób niesłyszących oraz o ocenę poprawności fonetycznej tych wypowiedzi (por. schemat 1). Każda z grup wypełniała też „Kartę Indywidualną”, zawierającą podstawowe informacje o danej osobie. Wyniki poddano następnie analizie statystycznej.

Schemat 1.

Text 1.

1. Content comprehension

Poor 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10_ very good

2. Pronunciation correctness

Poor 1_2_3_4_5_6_7_8_9_10_ very good

3.2. Uczestnicy badań

W badaniu uczestniczyły dwie grupy osób: niesłyszący studenci, którzy przygotowali teksty do badań, oraz *native speakers*, osoby o narodowości amerykańskiej lub brytyjskiej, które oceniały przygotowany materiał pod względem wybranych aspektów poprawności językowej, pełniąc rolę „sędziów”.

W badanej grupie studentów było 6 kobiet i 2 mężczyzn. Studenci prezentowali różne kierunki studiów: pedagogikę (1), ekonomię (2), filozofię (1), architekturę krajobrazu (1), informatykę (1), prawo (1), filologię angielską (1) i kulturoznawstwo (1). Większość badanych (8 osób) ma uszkodzony słuch w stopniu znacznym lub głębokim (powyżej 70 dB), u jednej osoby uszkodzenie słuchu w uchu lepszym wynosi około 55 dB. Uczestnicy lektoratu w komunikacji posługują się głównie mową i odczytywaniem z ust, część badanych zna fonogesty i język migowy. Studenci są absolwentami zarówno średnich szkół ogólnodostępnych, klas integracyjnych, jak i Specjalistycznych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Uczniów Niesłyszących i Słabosłyszących.

Grupę sędziów stanowiło 7 osób, których językiem ojczystym jest język angielski, a którzy przebywali w czasie prowadzenia badań na terenie Lublina: cztery osoby były narodowości amerykańskiej, dwie angielskiej i jedna brytyjskiej; dwie osoby były studentami, cztery pracują jako nauczyciele języka angielskiego, jedna osoba pracuje jako egzaminator języka angielskiego, jedna zaś wykonuje zawodowo korekty tekstów w języku angielskim. Siedem z badanych osób legitymowało się wykształceniem wyższym na poziomie licencjatu (3 osoby) lub studiów magisterskich (3 osoby), je-

den z uczestników był studentem. Większość z uczestników przebywała w Polsce krócej niż 2 lata (5 osób), zaś dwie mieszkają w naszym kraju ponad 5 lat. Tylko jeden z uczestników zna język polski w stopniu umożliwiającym mu komunikowanie się w prostych sytuacjach, pozostali uczestnicy znają jedynie wybrane zwroty i wyrażenia. Ze względu na specyfikę swojego zawodu, uczestnicy badań mają częste i intensywne kontakty zarówno z nauczycielami języka angielskiego jako obcego, jak i ze studentami uczącymi się języka angielskiego jako obcego, przy czym kontakty te dotyczą głównie studentów znających język na poziomie zaawansowanym lub średniozaawansowanym.

3.3. Procedura badawcza

Badania przeprowadzone zostały w kwietniu i maju 2010 r. W pierwszym etapie zebrano dokumenty od studentów niesłyszących. Były to: „Karta Indywidualna” zawierająca dane osobowe oraz nagranie czytania dwóch tekstów w języku angielskim. Teksty te zostały następnie przesłuchane przez osoby prowadzące badania, sprawdzono ich jakość i wybrano 8, po jednym od każdego z uczestników. Następnie nagrania umieszczono na nośniku USB i przekazano grupie *native speakers* do oceny. Spotkania z sędziami miały charakter indywidualny, poproszono ich o przesłuchanie tekstów i ocenienie stopnia zrozumienia wypowiedzi (*content*) oraz stopnia poprawności fonetycznej (*pronunciation*). Oceny dokonywano poprzez wstawienie znaku X na dziesięciostopniowych skalach. Procedura zakładała, że uczestnicy badań mogą przesłuchać teksty maksymalnie 3 razy; większość badanych dokonywała jednak oceny po jednokrotnym przesłuchaniu nagrania.

Tabela 2. Poziom poprawności fonetycznej wypowiedzi

Ocena/ nr tekstu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Średnia (M)
I		x	xxx	xx				x			3,9
II			xxxx	x			x	x			4,3
III			xx			x	xx	x	x		5,6
IV				x	x		x	x	x		4,7
V			xx	xx	x			xx			5,0
VI				x	x	x	xx		x	x	6,6
VII		x	xxx		x		xx	xx			6,6
VIII			xxx	x	x		x	x			4,7
Razem średnia (M) dla studenta											5,2

W zakresie poprawności fonetycznej odczytywane przez studentów teksty zostały ocenione nieco niżej niż w poprzedniej próbie: 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%).

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że niesłyszący studenci uczący się języka angielskiego w KUL zostali dobrze ocenieni w zakresie poziomu zrozumiałości ich mowy i poprawności wymowy w języku angielskim, którego uczą się jako języka obcego. Osiągnięte wyniki: 62% w zakresie zrozumienia treści wypowiedzi oraz 52% w zakresie poprawności wymowy są wyższymi niż te podawane w studiach Osberger, Robbins, Todd i Riley (1994, za: Blamey 2003): osiągnięty przez niesłyszących użytkowników wynik w zakresie poziomu zrozumiałości ich mowy wynosił w tych badaniach 48%.

Wyniki te świadczą niezbicie, iż osoby niesłyszące, także te z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu, są w stanie skutecznie opanować wymowę zdań i wyrazów w języku angielskim, którego uczą się jako obcego. Ich wypowiedzi są rozumiane przez *native speakers* i uznawane za poprawne fonetycznie w ponad 50% przypadków.

5. Implikacje dla metodyki nauczania języka angielskiego niesłyszących studentów

Wnioski praktyczne wynikające z przeprowadzonych badań należy podzielić na dwie grupy: dotyczące dalszych badań naukowych oraz dotyczące metodyki nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu.

Referowane badania mają charakter pilotażowy, jednak z całą pewnością konieczne jest prowadzenie dalszych badań nad sprawnością mówienia w językach obcych przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Praktyka dydaktyczna pokazuje, że współcześnie coraz większa grupa uczniów niesłyszących skutecznie porozumiewa się mową w języku narodowym i chętnie podejmuje się także uczenia się mówienia w językach obcych. Należy zatem kontynuować badania, które pozwoliłyby oceniać w szerszym stopniu (w większych grupach badawczych, wśród uczniów na różnych poziomach zaawansowania i w różnych grupach wiekowych), w jakim zakresie możliwe jest skuteczne nauczanie wymowy w językach obcych uczniów i studentów z uszkodzeniami słuchu. Badania takie powinny także mieć charakter porównawczy, co pozwoliłoby określić stopień poprawności wymowy studentów niesłyszących w porównaniu do ich słyszących rówieśników uczących się języków obcych. Warte zbadania byłoby także porównanie stopnia zrozumiałości mowy studentów niesłyszących w zakresie języka ojczystego (osiągniętej często dzięki żmudnej pracy logopedycznej) z poprawnością ich wymowy w języku obcym – jest prawdopodobne, iż połączenie nauki języka obcego z ćwiczeniami logopedycznymi nad określonymi głoskami, zwłaszcza tymi nieobecnymi w języku polskim, pozwoli-

łoby (zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów) na zwiększenie stopnia poprawności wymowy w języku obcym.

Naprzeciw stworzeniu odpowiednich metod i technik nauki języka obcego osób z dysfunkcją słuchu wychodzą współczesne osiągnięcia glottodydaktyki. Najczęściej wymieniane metody stosowane współcześnie w glottodydaktyce to (za: Stawna 1991):

- metoda kognitywna – polegająca na nauczaniu kodu językowego poprzez podawanie reguł;
- metoda audiolingwalna – opierająca się na powtarzaniu gotowych wzorców zdaniowych i przewidująca wykluczenie świadomości w procesie uczenia języka;
- metoda komunikacyjna – jej celem nadrzędnym jest opanowanie sprawności mówienia, a więc autentyczna komunikacja, porozumiewanie się w języku obcym; przewiduje ona uczenie języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych.

Najkorzystniejszą w nauczaniu języka angielskiego osób niesłyszących wydaje się metoda komunikacyjna. Pozwala ona na realizację jednego z najistotniejszych, ale i najtrudniejszych w przypadku niesłyszących uczniów celu – nauczania ich w pierwszej kolejności języka mówionego, przeznaczonego do codziennej komunikacji i niezbędnego do budowania relacji ze środowiskiem (np. pracy) we właściwie przebiegającym procesie integracji.

Metodę komunikacyjną można i należy zaadaptować dla specyficznych potrzeb uczniów niesłyszących. Jednym ze sposobów adaptacji jest systematyczne używanie w czasie zajęć angielskich fonogestów (*Cued Speech*) oraz korzystanie z tzw. *Synthetic Phonics* – techniki nauczania fonetyki polegającej na analizowaniu poszczególnych fonemów języka angielskiego oraz różnych sposobów ich zapisu.

Przedstawione w tym artykule argumenty wskazują na konieczność nauczania uczniów z dysfunkcją słuchu języka angielskiego i innych języków obcych w taki sposób, aby były one zarówno źródłem wiedzy i samorozwoju posługujących się nimi osób (język pisany), jak i narzędziem skutecznej komunikacji oraz inte-

gracji z wybranymi grupami społecznymi (język mówiony). Nabywanie umiejętności komunikowania się w języku obcym przez osoby niesłyszące stanowić powinno szansę realizowania planów życiowych bez ograniczania własnej aktywności zawodowej czy społecznej z uwagi na brak możliwości skutecznego porozumiewania się.

Bibliografia

Blamey P.J., *Development of Spoken Language by Deaf Children* [w:] M. Marschark, P.E. Spencer, *Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford University Press 2003, s. 323–246.

Blamey P.J., Sarant J.Z., Paatsch L.E., Barry J.G., Bow C.W., Wales R.J., Wright M., Psarros C., Rattigan K., Tooher R., *Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 44 (2001).

Brannon J.B., *The speech production and spoken language of the deaf*, „Language and Speech”, 9 (2), 1996.

Calder C., Banham G., *The use of Cued Speech and Synthetic Phonics to support literacy skills at Exeter Royal Academy for Deaf Education* (ERADE), 2008, www.cuedspeech.co.uk.

Clarke B., Ling D., *The effects of using cued speech: A follow-up study*, „The Volta Review”, 78 (1978).

Cornett R.O., *Cued Speech*, „American Annals of the Deaf”, 112 (1967).

Cornett R.O., *Cued Speech and oralism: An analysis*, „Audiology and Hearing Education”, 1 (1977).

Cornett R.O., *Annotated bibliography of research on Cued Speech*, „Cued Speech Journal”, 4 (1990).

Demenko G., Pruszewicz A., Wika T., *Analiza periodyczności parametru F0 u osób z zaburzeniami słuchu i mowy*, „Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN”, 22, Warszawa 1989.

Domagała-Zyśk E., *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących* [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Przekraczanie barier w wycho-*

waniu osób z uszkodzeniami słuchu, Lublin: Wydawnictwo KUL 2006.

Domagała-Zyśk E., *Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przewycięzania tych trudności* [w:] M. Dycht, L. Marszałek, *Dylematy (niepełno)-sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2009a, s. 223–236.

Domagała-Zyśk E., *Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych* [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: Wydawnictwo CODN 2009b, s. 232–246.

Domagała-Zyśk E., *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*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” 2010.

Góralówna M., *Ocena utraty słuchu różnymi metodami pomiarowymi* [w:] U. Eckert (red.), *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1998.

Hage C., Alegria J., Perier O., *Cued Speech and language acquisition: The case of grammatical gender morpho-phonology* [w:] D. Martin (red.), *Advances in Cognition, Education and Deafness*, Gallaudet University Press, Washington, DC, 1990.

Jewczik N.S., *Piercieptiwnaja baza jazyka pri normie i patologii slucha*, Minskij Gosudarstwiennyj Lingwisticeskij Uniwersitet, Mińsk 2000.

Kipila B., *Analysis of an oral language sample from a prelingually deaf child's Cued Speech: A case study*, „Cued Speech Annual”, 1 (1985).

Kipila E.L., Williams-Scott B., *Cued Speech and speechreading*, „The Volta Review”, 90 (1988).

Krakowiak K., *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych, Filia w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2003.

Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.

Krakowiak K., *Metoda fonogestów jako szansa na pełne i wszechstronne wykształcenie osób niesłyszących*, „Szkola Specjalna”, 2 (2002).

Krakowiak K., Leszka J., *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia”, 17 (2000).

Krakowiak K., Sękowska J., *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Kvam M.H., Bredal U.J., *Do we understand the speech of deaf adolescents? An evaluation and comparison of the intelligibility in two similar research projects from 1979 and 1995*, „Log Phon Vocal”, 25 (2000).

Levitt H., Stromberg H., *Segmental characteristics of the speech of hearing impaired children: factors affecting intelligibility* [w:] I. Hochberg, H. Levitt, M. J. Osberger (red.), *Speech of the Hearing Impaired. Research, Training and Personnel Preparation*, University Park Press, Baltimore 1983.

Maniecka-Aleksandrowicz B., Szkielkowska A., *Zaburzenia głosu i rehabilitacja osób z uszkodzonym narządem słuchu* [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1998.

Nicholls G.H., Ling D., *Cued speech and the Deception of spoken language*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 25 (1982).

Obrębowski A., Donat-Jasiak T., *Wpływ uszkodzenia słuchu na głos i mowę* [w:] A. Pruszewicz (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2003.

Pruszewicz A. (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*. Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2003.

Rudzińska B., *Czynniki, które wpływają na wymowę*, „Języki Obce w Szkole”, 6 (222), 2000.

Santana R., Torres S., *La PC: su aportación al desarrollo del lenguaje oral y escrito en los sordos profundos* [w:] M. Jiménez, M. López (red.), *Deficiencia auditiva*, CEPE, Madrid, 2003.

Sieńkowska H., Gubrynowicz R., *Efektywność wykształconej intonacji w wypowiedziach dzieci niesłyszących* [w:] M. Przybysz-Piwkowska (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.

Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W., *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*, „Audiofonologia”, 10 (1997).

Smith C.R., *Residual hearing and speech production in deaf children*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 18 (1975).

Svirsky M.A., Robbins A.M., Kirk K.I., Pisoni D.B., Miyamoto R.T., *Language development in profoundly deaf children with cochlear implants*, „Psychological Science”, 11 (2000).

Torres S., *La Palabra Complementada (Cued Speech). De la percepción visual del abla a la comprensión y producción de la palabra*, „Comunicación, Lenguaje y Educación”, 9 (1991).

Torres S., Ruiz M.J., *La Palabra Complementada. El Modo Oral Complementado: introducción a la intervención cognitiva en logopedia*, CEPE, Madrid, 1996.

Trochymiuk A., *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2008.

Tye-Murray N., *The establishment of open articulatory postures by deaf and hearing talkers*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 34 (1991).