

# Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia

Pod redakcją

ZOFII PALAK  
ANNY BUJNOWSKIEJ  
AGNIESZKI PAWLAK

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ

LUBLIN 2010

### III. Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania rodzin dzieci z niepełnosprawnością oraz dorosłych osób niepełnosprawnych

<i>Stanisława Byra, Monika Parchomiuk</i> , Motywacja osiągnięć i radzenie sobie ze stresem pracujących i niepracujących matek dzieci z niepełnosprawnością .....	133
<i>Barbara Skalbania, Emilia Marszałek</i> , Postawy ojców wobec ich niepełnosprawnych dzieci w świetle badań własnych .....	142
<i>Zbigniew Ostrach</i> , Psychospołeczne problemy rodzin wychowujących dziecko z głębokim upośledzeniem umysłowym .....	154
<i>Ewa Domagała-Zyśk</i> , Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniem słuchu .....	163
<i>Ewa Dyduch</i> , Uwarunkowania zachowań zdrowotnych osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	174
<i>Ilona Fajfer-Kruczek</i> , Deprywacja potrzeb osób niepełnosprawnych jako jedna z przyczyn społecznego wykluczenia .....	181
<i>Piotr Gindrich</i> , O przejawach nieprzystosowania u osób z niepełnosprawnością. Analiza korelatów, przyczyn i skutków psychospołecznych .....	189
<i>Bernadeta Szczupał</i> , Wykształcenie a sytuacja zawodowa i zatrudnienie kobiet niepełnosprawnych – współczesne dylematy .....	194

### IV. Organizacyjno-prawne aspekty rehabilitacji, kształcenia oraz terapii osób z niepełnosprawnością

<i>Grzegorz Brzuzy</i> , Edukacja zdrowotna – istotny element rehabilitacji osób chorych i niepełnosprawnych .....	205
<i>Marzena Dycht</i> , Bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych w prawie europejskim .....	212
<i>Teresa Lewandowska-Kidoń</i> , Drama w edukacji dzieci niepełnosprawnych .....	222
<i>Edyta Nieduziak</i> , Teatroterapia jako forma rehabilitacji niepełnosprawnych dzieci i dorosłych z różnymi dysfunkcjami .....	228
<i>Alicja Olszak</i> , System wartości i poziom rozumienia empatycznego pracowników domów pomocy społecznej .....	244
<i>Agnieszka Płusajska-Otto, Magdalena Olempska, Barbara Tokarska</i> , Postawy nauczycieli wobec uczniów jąkających się, z uszkodzonym słuchem oraz niedostosowanych społecznie w szkole ogólnodostępnej .....	250
<i>Anna Zamkowska</i> , Przygotowanie szkoły ogólnodostępnej do kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim .....	258

<b>Informacje o autorach</b> .....	268
------------------------------------	-----

## **Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniem słuchu**

### **Wstęp**

Czytanie i pisanie to dwie kluczowe umiejętności, bez których znajomość języka, także języka obcego, będzie niepełna i nie w pełni satysfakcjonująca. Dotyczy to zwłaszcza osób niesłyszących, które znacznie częściej języka obcego uczą się po to, by w nim czytać i pisać, niż posługiwać się nim w mowie (por. np. Cole 2008). Chcą dzięki językowi obcemu, a zwłaszcza angielskiemu, czytać teksty naukowe, móc wyszukiwać ciekawe informacje w Internecie, poznawać na forach internetowych nowe osoby i rozmawiać z nimi na czatach, a w wypadku wyjazdu za granicę odczytać informacje np. na lotniskach, dworcach czy w muzeach. Umiejętność czytania w języku obcym daje im poczucie kulturowej, społecznej i informacyjnej kompetencji oraz podnosi poczucie własnej wartości (Domagała-Zyśk 2006).

Nie można się inaczej nauczyć czytania niż poprzez czytanie, które w sytuacji nabywania języka obcego dokonuje się głównie w czasie lekcji. Lekcje i lektoraty języka obcego dla niesłyszących są budowane według tych samych założeń metodologicznych co inne lekcje, powinny być jednak podporządkowane dodatkowym, specjalnym regułom: przejrzystości komunikacyjnej i indywidualizacji w zakresie programu nauczania. Jest tak, ponieważ populacja uczniów niesłyszących, chociaż niewielka, wymaga stosowania rozmaitych metod porozumiewania się – w różnych krajach na lekcjach języka obcego stosowana jest zarówno czysta metoda oralna, fonogesty, jak i język migowy, w zależności od zapotrzebowania uczniów (por. np. Cole 2008; Clark, Sacken 1998; Domagała-Zyśk 2001). Różnoraki jest także poziom kompetencji językowej uczniów w pierwszym (ojczystym, narodowym) języku ucznia, co warunkuje kompetencję w uczeniu się kolejnych języków oraz nakłada na nauczyciela obowiązek dostosowania programu nauczania języka obcego do aktualnych możliwości ucznia.

Efekty nauczania języka angielskiego jako obcego w grupie uczniów niesłyszących są zróżnicowane, zależne zarówno od ogólnej sprawności posługiwania się językiem przez ucznia, kompetencji komunikacyjnej i metodycznej nauczyciela oraz czasu, który uczeń przeznaczą na naukę. Część niesłyszących uczniów podejmuje próby mówienia w języku obcym, jednak niezależnie od tego, czytanie i pisanie to podstawowe rodzaje użytkowania języka. W procesie nabywania kompetencji w zakresie czytania i pisania w języku obcym studenci niesłyszący napotykają wiele

trudności: podobnie jak w przypadku 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 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 posługiwać językiem.

Celem artykułu jest charakterystyka najpoważniejszych trudności uczniów niesłyszących w zakresie rozumienia tekstu w języku angielskim i przedstawienie sposobów kompensowania tych trudności. Ze względu na szczupłość materiałów ukazujących ten problem w odniesieniu do języka angielskiego jako języka obcego nauczanego w grupach uczniów niesłyszących, w części teoretycznej artykułu wykorzystano także źródła analizujące trudności osób niesłyszących, dla których język angielski jest językiem narodowym, ponieważ w badaniach, zwłaszcza tych przeprowadzanych w USA, często są to osoby uznające język migowy za swój ojczysty (ASL), a język angielski za drugi, obcy język. Założono zatem, że ich trudności będą w dużej mierze podobne do tych doświadczanych przez niesłyszącego Polaka uczącego się języka angielskiego jako obcego. W części empirycznej artykułu przedstawiona zostanie analiza poziomu rozumienia tekstów w języku angielskim wśród niesłyszących uczestników lektoratu języka angielskiego na KUL-u. Artykuł zakończą wnioski praktyczne dotyczące dydaktyki nauczania języka angielskiego jako obcego w grupach uczniów niesłyszących.

### **Trudności osób niesłyszących w nabyciu umiejętności czytania ze zrozumieniem**

Umiejętność pisania i czytania to „sprawność wykorzystywania informacji mówionych i pisanych w celu sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, osiągnięcia własnych celów życiowych, rozwijania wiedzy i zdolności” (National Institute for Literacy, za: Easterbrooks, Huston 2001). Umiejętności te należy prezentować w zakresie rozumienia i przygotowywania tekstów prozatorskich, dokumentów formalnych oraz tekstów zawierających liczby i inne określenia miary. Nabywane są przede wszystkim w trakcie nauki szkolnej, chociaż należy także podkreślić duże znaczenie indywidualnych doświadczeń czytelniczych z okresu dzieciństwa i własnego zaangażowania ucznia w czytanie różnych tekstów pozaszkolnych. Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania czytania mają swoje źródło już we wczesnym dzieciństwie i ich odmiennych doświadczeniach czytelniczych: dzieciom niesłyszącym rodzice rzadko lub w ogóle nie czytają (por. także Qualls-Mitchel 2002), rozwijają się one zatem, nie odczuwając braku tekstów, ponieważ nigdy lub rzadko i niesystematycznie zapoznawano ich z tekstami: książkami rozkładankami, wierszami, bajeczkami, opowiadaniem dla dzieci. Brak jest

pozytywnych, ciepłych emocji związanych ze wspólnym z rodzicami czytaniem, „czytaniem na dobranoc”, słuchaniem bajki czytanej przez dorosłego na głos. Czytanie kojarzy im się z umiejętnością zdobywaną w gabinetach logopedycznych lub na zajęciach rehabilitacyjnych. Także w późniejszej edukacji często czytają wyłącznie teksty szkolne, nie czytają dla przyjemności, czy też dla pogłębienia wiedzy, wręcz przeciwnie, tekst zazwyczaj jest dla nich przeszkodą w nabyciu wiedzy i źródłem przykrych przeżyć.

W czynności czytania wyróżniamy dwa aspekty: technikę czytania, mierzoną poprawnością rozpoznawania liter i cyfr oraz szybkością czytania, oraz aspekt rozumienia czytanego tekstu. Na gruncie języka angielskiego mówi się o trzystopniowym procesie rozumienia tekstu pisanego (Walker, Munro, Rickards 1998): rozumieniu literalnym, wnioskującym i krytycznym. Poprzez rozumienie literalne rozumie się umiejętność osoby czytającej w zakresie wyszukania w tekście konkretnych informacji, faktów i idei. Z rozumieniem wnioskującym mamy do czynienia wtedy, kiedy student potrafi wyjaśnić głębsze znaczenie tekstu, które nie jest przedstawione *explicite*. Rozumienie krytyczne to umiejętność wyrażania sądów oceniających na temat poznanych idei, stylu tekstu i skuteczności formy jego przekazu.

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

Poziom sprawności czytania mierzony jest w odniesieniu do poziomu osiąganego przez przeciętnego ucznia w danej klasie. Opanowanie sprawności czytania na poziomie niższym niż 4 klasa szkoły podstawowej oznacza, że osoba nie jest w stanie rozumieć pisma w codziennych sytuacjach, takich jak odczytanie ogłoszenia, wypełnienie formularza, przygotowanie CV itp.

Poziom sprawności czytania wśród niesłyszących uczniów pozostaje ciągle niski, pomimo wielokrotnie w różnych krajach podejmowanych prób zmiany tej sytuacji. W Polsce brak jest narzędzi i badań oceniających poziom czytania ogółu uczniów, brak jest także narodowych danych co do poziomu czytania populacji uczniów niesłyszących. Badania przeprowadzane od wielu lat w USA wskazują na niezmiennie niski poziom opanowania sprawności czytania uczniów niesłyszących. W roku 1916 Printer i Paterson pisali, po przeprowadzeniu kilku badań ogólnonarodowych, że „średnie wyniki osiągnięte przez niesłyszących uczniów w zakresie czytania, niezależnie od ich wieku, nigdy nie osiągnęły poziomu czytania wyższego

niż poziom dziecka ośmioletniego” (za: Domagała-Zyśk 2008). Według Wrigstone, Aronow i Moskowitz (1962, za: Domagała-Zyśk 2008), którzy zbadali 54% populacji osób niesłyszących z USA w wieku 10–16 lat, średni poziom osiągnięć szesnastoletnich niesłyszących uczniów mieści się na poziomie osiąganym przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej (wynik ten wynosi dokładnie 3.4). Allen (1986, za: Domagała-Zyśk 2008) podaje, że średni poziom rozumienia czytanego tekstu wśród niesłyszących uczniów w wieku 15–16 lat w USA mieści się w granicach zazwyczaj osiąganym przez uczniów klas trzecich (dokładnie 3.1), zaś dla uczniów w wieku 17–18 lat poziom ten jest nawet niższy i wynosi 2.9. Znane są także wyniki badań prowadzonych przez Centrum Ewaluacji i Studiów Demograficznych Instytutu Badawczego Uniwersytetu Gallaudeta (1991, za: Domagała-Zyśk 2008), przeprowadzonych przy pomocy Testu Osiągnięć Szkolnych znormalizowanego dla uczniów niesłyszących (*Stanford Achievement Test, 8<sup>th</sup> Edition, Form J: Hearing Impaired Norms Booklet*). Badania te wykazały, że w zakresie rozumienia czytanego tekstu uczniowie w wieku 15 lat osiągnęli poziom czytania 3.0; uczniowie w wieku 16 lat – 3.2; uczniowie w wieku 17 lat – 4.0; uczniowie w wieku 18 lat – 3.2.<sup>1</sup> Wyniki te potwierdzają także badania L. Walker, J. Munro, F.W. Rickards (1998), w których wzięło udział 195 osób niesłyszących w wieku 9–19 lat ze stanu Virginia. Wykorzystano w nich test *Stanford Diagnostic Test of Reading*. Wyniki wskazują, że tylko 42% uczniów niesłyszących czyta na poziomie wieku lub powyżej (w populacji słyszących jest to 77%). Lepiej czytali uczniowie prowadzeni metodami oralnymi, uczący się w szkołach integracyjnych, dziewczęta, osoby z wysokim potencjałem intelektualnym w opinii swoich nauczycieli. Stopień uszkodzenia słuchu w tej grupie wahał się od 85 dB do 120 dB i nie korelował z osiągnięciami w czytaniu.

### **Czynniki warunkujące rozumienie tekstu przez osoby niesłyszące**

Zrozumienie czytanego tekstu możliwe jest wtedy, kiedy uczeń dysponuje odpowiednimi strategiami (zdolnościami) metapoznawczymi i umie je adekwatnie stosować. Do tych strategii należy przede wszystkim samokontrola nad procesem uczenia się oraz umiejętność posługiwania się technikami (strategiami) pracy z tekstem w celu wyszukania interesujących czytelnika informacji.

*Samowiedza* i *samokontrola* nad procesami myślenia i uczenia się to nadrzędna strategia metapoznawcza (por. Strassman 1995). Umożliwia ona spontaniczne i samodzielne docieranie do potrzebnych informacji i wykorzystywanie ich w określonych celach. Z dotychczasowych badań wiadomo, że osoby niesłyszące charakteryzują

<sup>1</sup> Błędem byłoby jednak wiązanie trudności w czytaniu tylko i wyłącznie z uszkodzeniem słuchu: według National Institute for Literacy ([www.novel.nifl.gov](http://www.novel.nifl.gov)) około 50% społeczeństwa amerykańskiego nie jest w stanie wykorzystywać umiejętności czytania w codziennym życiu, prezentują oni poziom funkcjonalnego analfabetyzmu.

się mniejszą spontanicznością w zakresie uczenia się i mniejszymi zdolnościami do generalizowania poznanej wiedzy, rzadziej niż słyszące podejmują ryzyko konstruowania znaczenia tekstu i są bardziej niż słyszący bierni i zależne od nauczyciela, którego traktują jako nieodzownego pośrednika w dotarciu do znaczenia tekstu (por. przegląd badań za: Strassman 1995). W praktyce oznacza to, że później niż inni uczniowie są w stanie pracować samodzielnie nad poszerzaniem własnej wiedzy, a w sytuacji kiedy zobowiązani są do wykonania zadania przekraczającego ich możliwości, szybko tracą motywację do pracy, zniechęcają się lub korzystają z pseudostrategii, takich jak przepisywanie fragmentów tekstu czy nieuczciwe korzystanie z czyjejs pracy.

Rozumienie czytanego tekstu uwarunkowane jest zastosowaniem odpowiednich strategii metapoznawczych, takich jak np. wykorzystanie wcześniejszej wiedzy na dany temat, powtórne czytanie całego tekstu lub jego fragmentów, korzystanie ze słowników i encyklopedii, szukanie pomocy u nauczyciela lub rówieśników. Zazwyczaj twierdzi się, że uczniowie niesłyszący stosują w pracy raczej mniej zaawansowane i bierne strategie, np. powtórne czytanie całego tekstu lub szukanie pomocy u nauczyciela. Są także jednak inne doniesienia, np. w badaniach osób niesłyszących przeprowadzonych przez C. Ewoldt, N. Israelite i R. Dodds (1992) stwierdzono, że im trudniejszy tekst, tym bardziej zaawansowanych strategii używali uczniowie, chętniej niż ich nauczyciele eksperymentowali z bardziej skomplikowanymi strategiami. Stwierdzono także, że to nauczyciele polecali im raczej zastosowanie strategii bardziej biernych (np. *jeżeli nie wiesz, zapytaj mnie*). Autorzy wnioskujeją, że niski poziom rozumienia tekstu przez osoby niesłyszące może wynikać z braku wypracowanych złożonych strategii metapoznawczych oraz niskich oczekiwań nauczyciela co do potencjalnych możliwości ucznia niesłyszącego, co przejawia się w proponowaniu mu mało motywujących i niezachęcających do wysiłku, łatwych tekstów i biernych, mało zaawansowanych strategii pracy z tekstem.

Znajomość danej strategii nie zawsze oznacza jej stosowanie. Ważna jest zatem samowiedza uczniów dotycząca użyteczności i skuteczności danych strategii przy rozwiązywaniu określonych problemów, dopiero wtedy bowiem, kiedy wiedzą oni *jak* się uczyć, są w stanie samodzielnie zdobywać wiedzę, a w konsekwencji uczyć się także po zakończeniu formalnej edukacji. Tej świadomości brak jest często uczniom niesłyszącym, o czym mówią badania B. Davey (1987). Porównywano w nich strategie stosowane przy czytaniu tekstu przez słyszących i niesłyszących uczniów oraz ich samowiedzę na temat wpływu stosowanych strategii na rozumienie czytanego tekstu. Wyniki wskazują, że niesłyszący uczniowie, nawet jeśli stosowali strategie powtórnego czytania czy przeglądania tekstu, nie byli świadomi jej wpływu na to, w jakim zakresie rozumieją tekst, traktując tę strategię jako technikę wizualnego wsparcia w zakresie rozwiązywania zadania (*visual-matching technique*), a nie jako strategię rozumienia tekstu, która może ułatwić im uczenie się. Także inne badania potwierdziły tę tezę, iż samoświadomość stosowanych technik

rozumienia tekstu odróżnia grupę niesłyszących uczniów dobrze czytających od tych, którzy mają trudności w czytaniu (Gibbs 1989).

Osiągnięcie sukcesów w uczeniu się nie może być postrzegane jako efekt szczęśliwego zbiegu okoliczności (*nauczyciel zapytał mnie akurat tego, czego się nauczyłem, miałem szczęście, bo trafiłem na łatwe pytania*), ponieważ wtedy uczeń czuje, że nie ma kontroli nad własnym uczeniem się i jego skutecznością (por. Domagała-Zyśk 2004) i nie widzi sensu wkładania w uczenie się wysiłku. Cenną umiejętnością, którą powinni nabyć także uczniowie niesłyszący uczący się języka obcego, jest to, aby dostrzegali związek między ilością i jakością włożonej pracy a efektem wyrażonym np. poprzez ocenę szkolną. Wtedy poczują się zmotywowani do poszukiwania i stosowania strategii, które pomogą im osiągnąć sukces.

### **Próba analizy trudności polskich studentów niesłyszących w zakresie rozumienia tekstów w języku angielskim jako obcym**

W niniejszym paragrafie przedstawiona zostanie analiza rodzajów trudności doświadczanych przez studentów niesłyszących w zakresie rozumienia czytanego tekstu. Do analizy wykorzystano dokumentację z prowadzonego przez autorkę artykułu *Lektoratu dla studentów niesłyszących i słabo słyszących* na KUL: informacje z ankiet ewaluacyjnych z lat 2004–2008, dokumentację obserwacji nauczycielskiej z lat 1999–2008 oraz 12 prac pięciu studentów niesłyszących, będących pisemnymi tłumaczeniami opracowywanych przez nich tekstów w języku angielskim – z podręczników *Enterprise 1* (8 prac) i *Enterprise 2* (3 prace) oraz materiałów on-line (1 praca).

Na podstawie kilkuletniej obserwacji należy stwierdzić bezpośrednią zależność między poziomem kompetencji językowej w języku ojczystym a poziomem rozumienia tekstów w języku obcym. Studenci o wysokiej kompetencji językowej w języku polskim nie mają większych trudności w rozumieniu tekstów w języku angielskim niż przeciętny student słyszący. Rozumieją analizowane teksty zarówno na poziomie literalnym, jak i wnioskującym i krytycznym. Stosują dojrzałe strategie pracy z tekstem (podkreślanie, korzystanie ze słownika, powracanie do fragmentów przeczytanego tekstu, korzystanie z informacji wynikających z kontekstu i wiedzy ogólnej) i są świadomi ich wpływu na wyniki własnej pracy. Pracują samodzielnie i w dobrym tempie. Stopień uszkodzenia narządu słuchu nie ma bezpośredniego wpływu na poziom rozumienia tekstu. Do tej grupy zaliczyć można zarówno studentów słabo słyszących jak i niesłyszących o uszkodzeniu nawet rzędu 100dB i prelingwalnym typie uszkodzenia.

Trudności w rozumieniu tekstów w języku obcym mają studenci o niskim poziomie kompetencji językowej w zakresie języka ojczystego. Są to zazwyczaj osoby o głębokim i znacznym uszkodzeniu słuchu, ale brak jest bezpośredniej zależności między nasileniem trudności a stopniem utraty słuchu. Osoby te stosują niedojrza-



le strategie pracy z tekstem: wielokrotne czytanie całego tekstu, wzrokowe rozpoznawanie fragmentów zawierających odpowiedź na pytanie, mechaniczne przypisywanie wyrazom znaczeń, bez zwracania uwagi na kontekst, oczekiwanie na pomoc i odpowiedź ze strony nauczyciela. Ta grupa rzadko dociera do głębszego przesłania tekstu i ma trudności już na poziomie literalnego odbioru treści. Analiza przygotowanych przez studentów tłumaczeń pozwala określić, jakie mogą być główne przyczyny w zakresie braku kompetencji językowej uniemożliwiającej rozumienie tekstu w języku obcym:

- trudności w używaniu czasu gramatycznego w języku ojczystym oznaczają często trudności w określaniu czasów w języku angielskim: *But the firefighters couldn't hear him. – Ale strażaków nie słyszy jego* (tekst B.2.) *I'll help you! – Ja pomagam tobie* (tekst B.2.),
- trudności w określaniu związków między słowami, kiedy związki te w języku polskim oznaczane są poprzez końcówki fleksyjne: *There is a large garage behind the building. – To jest duży garaż za budynek* (C.1.) *The weather is cold and perfect for skiing. – Pogoda jest zimno i doskonale narty* (A.3.) *Lou wanted one more person for the group. – Lou chciał jednego więcej osoby dla grupa* (D.2.),
- trudności w określeniu znaczenia wyrazów wieloznacznych: *Most people in Mediterranean countries are rather short. – Większość ludzi w śródziemnomorskim krajów są raczej krótki* (A.2.) *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.),
- trudności w rozpoznawaniu wyrażen idiomatycznych i dosłowne ich tłumaczenie: *He was a rich man at the height of his career. – On był bogatym człowiekiem w wzoście jego kariery. I can't stand this noise! – Nie mogę stać tego hałasu* (E.1) *It's no use: – To nie jest żadne użycie* (E.1.),
- trudności w rozpoznawaniu znaczenia zaimków: *There are seven rooms in it. – Są siedem pokoiów w tym* (D.1),
- trudności w rozumieniu słów nieznanych w języku polskim: *Norwegians like eating fish and seafood, especially salmon. – Norweg lubli jeść rybę i owoce morza, partykularny losoś* (A.3.),
- brak wprawy w korzystaniu ze słowników, brak samodzielności i kreatywności w konstruowaniu logicznego znaczenia tekstu: *My favourite room is the study because there is a big bookcase with lots of books there. – Mój ulubiony pokój jest badaniem ponieważ jest duży dużo więdźmy biblioteczki książek tam* (D.1.).

Przedstawiono tu jedynie najczęściej pojawiające się trudności uczniów niesłyszących w dotarciu do znaczenia tekstów w języku angielskim. Nasilenie trudności obserwuje się przede wszystkim w grupie studentów o niskiej kompetencji w zakresie posługiwania się językiem ojczystym, warto jednak dodać, że zasadniczo także ta grupa uczniów jest wysoko zmotywowana do uczenia się języka obcego i pomimo

doświadczanych barier, przy kompetentnym wsparciu ze strony nauczyciela i pilnej własnej pracy, jest w stanie poszerzać zakres swoich umiejętności, rozumieć coraz trudniejsze teksty i tworzyć własne. Uczenie się języka obcego ma dla nich jeszcze jeden dodatkowy walor – pogłębia ogólną wiedzę metajęzykową i uczy strategii przydatnych w używaniu każdego ze znanych im języków.

### **Postulaty pedagogiczne i dydaktyczne w zakresie nauczania studentów niesłyszących czytania w języku obcym**

Biorąc pod uwagę fakt, że czytanie tekstów w języku obcym jest głównym sposobem dostarczania niesłyszącemu uczniowi wiedzy w języku obcym i o języku obcym, nauczyciel powinien przede wszystkim dbać o zapewnienie uczniom szerokiego dostępu do różnorodnych tekstów w języku obcym. Ważne, aby teksty te dostosowane były do aktualnych umiejętności językowych ucznia: zbyt trudne lub zbyt infantylne zniechęca do poszerzania znajomości języka poprzez czytanie. Teksty powinny zawierać treści interesujące dla ucznia, 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).

Kolejnym ważnym postulatem jest zmiana podejścia nauczycieli do problemu rozumienia tekstu przez uczniów niesłyszących, która powinna się dokonać na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, nauczyciele muszą być w stanie zwiększyć motywację uczniów do czytania tekstów w języku obcym; czynność ta powinna zacząć być postrzegana nie jako „odrabianie” kolejnych ćwiczeń, ale „czytanie dla życia”, czynność, która jest użyteczna poznawczo, społecznie czy emocjonalnie. Nowy tekst nie może być traktowany jako przeszkoda, trudność, kłoda rzucana przez nauczyciela. Druga zmiana powinna dotyczyć poziomu oczekiwań wobec uczniów niesłyszących: badania pokazują, że część z nich dopiero wtedy, gdy jest postawiona wobec tekstów o wyższym stopniu trudności widzi sens stosowania w procesie ich zrozumienia bardziej zaawansowanych strategii, które z kolei pozwalają im zrozumieć tekst (por. Strassman 1995), niski zaś poziom aspiracji nauczyciela przekłada się na niski poziom aspiracji uczniów.

Ważne jest ciągle podtrzymywanie wysokiej motywacji ucznia do czytania tekstów, co może dokonywać się poprzez wiele technik (strategii) dydaktycznych. Sprawdzone w pracy z niesłyszącymi i skuteczne w zakresie wspierania rozumienia czytanego tekstu są dla przykładu (Wurst, Jones, Luckner 2005): wspólne ze studentami mentalne wyobrażanie sobie scenerii, w jakiej toczy się narracja, także dzięki włączaniu w opis wyobrażenia wrażeń zapachowych, smakowych czy dotykowych, rysowanie „mapy opowiadania”, na której zaznaczone zostaną najistotniejsze jego elementy, takie jak rozpoczęcie, tło, osoby, problem, sposób rozwiązania problemu i zakończenie czy też tworzenie różnych prawdopodobnych wersji za-

kończenia historii i przewidywanie kolejnych wydarzeń. Sprawdzają się także tradycyjne techniki, takie jak streszczanie tekstów, szukanie podobieństw i różnic między poszczególnymi elementami opowiadania czy też podkreślanie w tekście istotnych fragmentów. Pomocne mogą okazać się także takie techniki, jak dzielenie tekstu na części czy też budowanie wiedzy ogólnej pozwalającej zrozumieć tekst (por. też Qualls-Mitchell 2002).

W nauce czytania ze zrozumieniem korzystne jest używanie TIK, a także specjalnych programów multimedialnych, których przykładem może być analizowany w artykule M.Loeterman, P.V. Paul i S. Donahue (2002) program do nauki czytania dla niesłyszących *Cornerstone*. Coraz powszechniej do rozwoju sprawności czytania wykorzystywany jest Internet. W przypadku nauki języka angielskiego to narzędzie ma szczególne znaczenie, ponieważ umożliwia dostęp do wielu źródeł pisanych właśnie w tym języku, np. do ogólnoswiatowej Deaf World Web [dww.deafworldweb.org](http://dww.deafworldweb.org). Korzystanie z tej technologii nie wymaga ustnego komunikowania się; nawet do ćwiczenia sprawności konwersatoryjnych (np. dyskusji o przeczytanym tekście) można używać pisma, np. stosując formę czatu. Jest narzędziem, które pokazuje nowe możliwości wykorzystywania języka angielskiego, a przez to motywuje do jego poznawania (por. też Lawton 2005; Eilers-Crandall 2005; Anderson 2005).

## Zakończenie

Celem artykułu było przedstawienie zagadnienia trudności uczniów niesłyszących w zakresie rozumienia tekstu w języku obcym na przykładzie języka angielskiego. Na tle ogólnych trudności uczniów niesłyszących w opanowaniu umiejętności czytania omówiono źródła i przejawy ich problemów w zakresie rozumienia tekstów w języku obcym. Postawiono hipotezę, że główną przyczyną tych trudności, większych niż trudności przeciętnego słyszącego ucznia poznającego język obcy, jest niski poziom ogólnej kompetencji językowej uczniów niesłyszących. Zagadnienia te wymagają dalszych szczegółowych badań. W praktyce dydaktycznej należy w nauczaniu uczniów niesłyszących stosować wiele aktywizujących strategii pracy z tekstem, które skutecznie pomagają tej grupie uczniów pokonywać barierę językową i docierać do znaczenia tekstów w języku obcym.

## Bibliografia

1. Anderson T. (2005), *Teaching reading/writing by visual means and thinking: successful ESL approaches applied across content areas*, [w:] D. Janakova (red.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education*, Praga.
2. Clark, C., Sacken, J.P. (1998), *French Cued Speech: Teaching French in a Mainstream College Classroom*, „Cued Speech Journal”, VI, s. 57–70.

3. Cole D. (2008), *English as a foreign language for deaf adult students: rethinking language learning amidst cultural and linguistic diversity*, [w:] C. J. Kellet Bidoli, E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*, s. 179–209.
4. Davey B. (1987), *Postpassage questions: Task and reader effects on comprehension and metacomprehension process*, „Journal of Reading Behaviour”, 19, s. 261–283.
5. Domagała-Zyśk E. (2001), *Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin, s. 235–242.
6. Domagała-Zyśk E. (2004), *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Lublin.
7. Domagała-Zyśk E. (2005), *Specjalne potrzeby edukacyjne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego*, [w:] K. Ciepiera (red.), *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania. Cognition and Language. Classical problems – contemporary solutions*, Piotrków Trybunalski, s. 159–168.
8. 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, s. 423–432.
9. Domagała-Zyśk E. (2008), *Specific features of the deaf persons' memory and foreign language learning*, [w:] Z. Telnarová (red.), *Vidim, co Neslyšim. Proceedings of international conference on the problem of assistance to aurally-handicapped students in their preparation and study at universities*, Ostrava, s. 98–102.
10. Easterbrooks S. R., Huston S. G. (2001), *Examining reading comprehension and fluency in students who are deaf or hard of hearing*. Paper presented at *The Annual Meeting of the Council for Exceptional Children*. On-line: ED 454 654, EC 308 458, s. 1–30.
11. Eilers-Crandall K. (2005), *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.
12. Evans V., Dooley J. (1998), *Enterprise 1. Coursebook*, Swansea.
13. Evans V., Dooley J. (1999), *Enterprise 2. Coursebook*, Swansea.
14. Ewoldt C., Israelite N., Dodds R. (1992), *The ability of deaf students to understand text: A comparison of the perceptions of teachers and students*, „American Annals of the Deaf”, 137, s. 351–361.
15. Gibbs K.W. (1989), *Individual differences in cognitive skills related to reading ability in the deaf*, „American Annals of the Deaf”, 134, s. 214–218.
16. Lawton M. J. (2005), *Developing materials and motivating deaf learners to read and write English via the Internet*, [w:] D. Janakova (red.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education*, Praga.
17. Loeterman, M., Paul P. V., Donahue, S. (2002), *Reading and deaf children*, Reading Online, s. 1–16.
18. Marschark M., Nall L. (1985), *Metaphoric competence in cognitive and language development*, [w:] H. Reese (red.), *Advances in child development and behaviour*, New York, s. 49–82.
19. Mole J., McColl H., Vale M. (2005), *Deaf and Multilingual*, London.
20. Qualls-Mitchell P. (2002), *Reading enhancement for deaf and hard of hearing children through multicultural empowerment*, „Reading Teacher”, vol. 56, 1, s. 76–86.

21. Strassman B. K. (1995), *Metacognition and reading in children who are deaf: a review of the research*. Paper presented at *The International Congress on Education of the Deaf*, Online: ED 389 135, EC 304 421, s. 1–17.
22. Walker L., Munro J., Rickards F.W. (1998), *Literal and inferential reading comprehension of students who are deaf or hard of hearing*, *Volta Review*, vol. 100, 2, s. 87–104.
22. Wurst D., Jones D., Luckner J. (2005), *Promoting Literacy Development with students who are deaf, hard-of-hearing and hearing*, „*Teaching Exceptional Children*”, 37, 5, s. 56–62.