

Sprawność językowa

w tekstach pisanych

niesłyszających studentów

Aldona Kocyła-Łukasiewicz

Sprawność językowa
w tekstach pisanych
niesłyszących studentów

WN IKRiBL
Siedlce 2025

Aldona Kocyła-Łukasiewicz

(Uniwersytet w Siedlcach, Wydział Nauk Humanistycznych,
Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa)

Recenzja naukowa

Dr hab. Katarzyna Sobstyl

Skład i łamanie

Artur Ziótek

Projekt okładki

Artur Ziótek

ISBN 978-83-68206-37-1

Licencja CC BY-SA 4.0



Wydawca

Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich
im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie
ul. M. Asłanowicza 2, 08-110 Siedlce
www.ikribl.com



WN IKRiBL

Współpraca wydawnicza

Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa
Uniwersytet w Siedlcach

Seria „Przestrzenie Logopedii”, t. 1

Redaktor naukowy serii
Andrzej Borkowski

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

ROZDZIAŁ I

TERMINOLOGIA I PROBLEMATYKA USZKODZEŃ SŁUCHU	13
1.1. Podstawowe pojęcia związane z problematyką uszkodzeń słuchu	13
1.2. Przyczyny uszkodzeń słuchu	15
1.3. Rodzaje i klasyfikacje uszkodzeń słuchu	16
1.3.1. Uszkodzenia słuchu ze względu na moment ich powstania	17
1.3.2. Uszkodzenia słuchu ze względu na miejsce uszkodzenia oraz ze względu na etiologię	17
1.3.3. Pozostałe klasyfikacje osób z uszkodzonym słuchem	19
1.4. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych	23
1.5. Sposoby porozumiewania się (komunikacji) osób z uszkodzeniem słuchu	28
1.5.1. Mowa (wyraźna artykulacja)	28
1.5.2. Polski język migowy (PJM)	29
1.5.3. System językowo-migowy (SJM)	31
1.5.4. Fonogesty	32
1.5.5. Daktylografia	33
1.5.6. Odczytywanie mowy z ust	33
1.5.7. Komunikacja totalna	34
1.5.8. Pantomima	35
1.5.9. Pisanie	35
1.5.10. Podsumowanie	36
1.6. Terminologia i problematyka uszkodzeń słuchu – podsumowanie	36

ROZDZIAŁ II

FUNKCJONOWANIE POZNAWCZE

OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU	37
2.1. Rozwój języka osób z uszkodzeniami słuchu	37
2.1.1. Przebieg procesu rozwoju mowy u osób z uszkodzeniami słuchu	39
2.1.2. Czynniki wpływające na mowę osób z uszkodzeniami słuchu	42
2.1.3. Sposoby i metody nabywania języka przez osoby z uszkodzeniami słuchu	43
2.1.4. Zaburzenia komunikacji językowej osób z uszkodzeniami słuchu	45
2.2. Charakterystyka sprawności pisania i czytania jako form komunikacji językowej u osób z uszkodzeniami słuchu	49
2.2.1. Analiza sprawności pisania osób z uszkodzeniami słuchu – przegląd dotychczasowych badań	50

2.2.2. Analiza sprawności czytania osób z uszkodzeniami słuchu – przegląd dotychczasowych badań	53
2.3. Funkcje poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu	55
2.3.1. Percepcja wzrokowa	55
2.3.2. Pamięć i uwaga	58
2.3.3. Myślenie	60
2.3.4. Inteligencja	62
2.3.5. Funkcjonowanie poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu – podsumowanie	63

ROZDZIAŁ III

METODOLOGIA BADAŃ	64
3.1. Cel i przedmiot badań	64
3.2. Problemy, hipotezy i zmienne badawcze	65
3.3. Metody i narzędzia badawcze	69
3.3.1. Ocena poziomu rozumienia czytanego tekstu	71
3.3.2. Ocena struktury wypowiedzi pisemnych	74
3.3.2.1. Ocena struktury syntaktycznej wypowiedzi pisemnych	76
3.3.2.2. Ocena struktury semantycznej wypowiedzi pisemnych	76
3.4. Ocena rozwoju intelektualnego	76
3.5. Organizacja badań i charakterystyka badanych grup	77

ROZDZIAŁ IV

ANALIZA WYNIKÓW	87
4.1. Charakterystyka czytania ze zrozumieniem w badanych grupach	87
4.1.1. Czytanie ze zrozumieniem w grupie osób z uszkodzeniami słuchu	88
4.1.1.1. Czytanie ze zrozumieniem a stopień ubytku słuchu	88
4.1.1.2. Czytanie ze zrozumieniem a wiek powstania ubytku słuchu	89
4.1.2. Czytanie ze zrozumieniem w grupie kontrolnej	90
4.2. Charakterystyka struktury formalnej narracji w badaniach	91
4.2.1. Struktura formalna narracji w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu	91
4.2.1.1. Struktura formalna narracji a stopień ubytku słuchu	97
4.2.1.2. Struktura formalna narracji a wiek powstania ubytku słuchu	103
4.2.2. Struktura formalna narracji w grupie kontrolnej	108
4.3. Charakterystyka struktury treściowej w badaniach	111
4.3.1. Struktura treściowa narracji w grupie osób z uszkodzeniami słuchu	111
4.3.1.1. Struktura treściowa narracji a stopień ubytku słuchu	116
4.3.1.2. Struktura treściowa narracji a wiek powstania ubytku słuchu	118
4.3.2. Struktura treściowa narracji w grupie kontrolnej	120

4.4. Porównania międzygrupowe	123
4.4.1. Czytanie ze zrozumieniem – porównanie grup osób niesłyszących i słyszących	123
4.4.2. Porównanie struktury formalnej narracji w badanych grupach.....	124
4.4.3. Porównanie struktury treściowej narracji w badanych grupach	127
4.5. Wiek powstania niepełnosprawności a badane zmienne	128
4.5.1. Czytanie ze zrozumieniem a wiek powstania ubytku słuchu	128
4.5.2. Struktura formalna narracji a wiek powstania ubytku słuchu	129
4.5.3. Struktura treściowa narracji a wiek powstania ubytku słuchu	132
4.6. Stopień utraty słuchu a badane zmienne.....	133
4.6.1. Czytanie ze zrozumieniem a stopień utraty słuchu	133
4.6.2. Analiza struktury formalnej a stopień niedosłuchu	134
4.6.3. Analiza struktury treściowej narracji a stopień niepełnosprawności	137

ROZDZIAŁ V

WERYFIKACJA HIPOTEZ BADAWCZYCH

I DYSKUSJA NAD WYNIKAMI..... 139

5.1. Weryfikacja hipotez badawczych..... 139

5.2. Dyskusja wyników..... 152

ZAKOŃCZENIE..... 157

ANEKSY 159

BIBLIOGRAFIA..... 165

SPIS RYCIN..... 173

SPIS WYKRESÓW..... 173

SPIS TABEL 173

WSTĘP

U osób niesłyszących ograniczony dostęp do mowy w większości przypadków skutkuje trudnościami w nabywaniu systemu językowego. Dzięki rozwojowi technologii wspomagającej proces słyszenia, między innymi: implantom ślimakowym, cyfrowym aparatom słuchowym, systemom FM, pętlom indukcyjnym, osoby z uszkodzonym słuchem mają mniejsze trudności wynikające z niedosłuchu i mogą odbierać dźwięki mowy, sygnały dźwiękowe. Niezbędna jest również odpowiednia rehabilitacja językowa. Mimo wszystkich nowinek technologicznych i często wieloletniej terapii surdologopedycznej większość osób niesłyszących nie osiąga swobody dotyczącej komunikacji językowej. Dowodzi to, że uszkodzenie słuchu może zakłócać wszystkie obszary tej komunikacji. Przez ograniczone możliwości doświadczania języka osoby niesłyszące mają duże problemy w nabywaniu umiejętności posługiwania się językiem polskim, który jest trudny do opanowania głównie ze względu na liczne formy fleksyjne. Nielatwo jest więc osobom niesłyszącym przyswoić sobie język na wszystkich jego poziomach, zwłaszcza że większość zasad porozumiewania się językowego poznajemy w trakcie posługiwania się mową.

Trudności językowe osób niesłyszących są często przedmiotem badań naukowych, współcześnie jednak pojawiają się w literaturze publikacje mówiące też o możliwościach rozwojowych tych osób.

Rozwój edukacji integracyjnej, a w dalszej kolejności edukacji włączającej, przyczynił się w Polsce do zauważalnego wzrostu liczby uczniów z uszkodzeniem słuchu, którzy podejmują kształcenie na poziomie ponadpodstawowym, przystępują do egzaminu maturalnego oraz kontynuują naukę na uczelniach wyższych. Pomimo utrzymujących się barier językowych, wynikających z ograniczonej znajomości języka polskiego jako języka pierwszego, osoby te wykazują wysoki poziom zaangażowania w proces edukacyjny, często mierząc się z trudnościami większymi niż ich słyszący rówieśnicy. W kontekście ich uczestnictwa w szkolnictwie wyższym zasadne staje się pytanie, na ile poziom kompetencji językowych osób niesłyszących jest porównywalny z poziomem prezentowanym przez studentów słyszących. Dotychczasowe badania dotyczące możliwości językowych odnosiły się głównie do dzieci i młodzieży niesłyszącej.

Przedmiotem badań w przedstawionej publikacji jest porozumiewanie się językowe (pisemne) studentów z niepełnosprawnością słuchu. Postawione zo-

stały pytania badawcze dotyczące poziomu rozumienia czytanego tekstu przez osoby niesłyszące oraz budowanej przez nie struktury formalnej i treściowej narracji tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania i obejrzanego fragmentu filmu. Dokonano również analiz wewnątrzgrupowych wśród studentów niesłyszących, uwzględniając podział na stopień ubytku słuchu i wiek wystąpienia niedosłuchu.

Skupiając się na określeniu trudności językowych kształcących się osób niesłyszących, dokonano zestawienia otrzymanych wyników z efektami dotychczasowych badań dzieci, młodzieży niesłyszącej oraz dorosłych.

W pracy scharakteryzowane zostały możliwości językowe pisemne osób niesłyszących w zakresie rozumienia czytanego tekstu i budowania struktury formalnej i treściowej narracji pisemnej.

W rozdziale pierwszym autorka prezentuje terminologię związaną z uszkodzeniami słuchu, która będzie wykorzystana w dalszej części pracy. Opisane zostały klasyfikacje uszkodzeń słuchu i sposoby komunikacji osób niesłyszących. Dokładnie przedstawiano logopedyczną typologię uszkodzeń słuchu.

Drugi rozdział opracowania koncentruje się na zagadnieniach związanych z możliwościami poznawczymi osób niesłyszących, ze szczególnym uwzględnieniem ich kompetencji w zakresie czytania i pisania. Przedstawiono także specyfikę rozwoju językowego osób z uszkodzeniem słuchu, obejmującą zarówno przebieg nabywania mowy, jak i czynniki wpływające na jej rozwój. Omówiono ponadto wybrane strategie oraz metody wspomagające przyswajanie języka przez osoby niesłyszące.

Rozdział trzeci poświęcony został prezentacji założeń metodologicznych badań własnych. Przedstawiono w nim zastosowane metody oraz techniki badawcze, a także sformułowano cel badania i pytania/problem badawczy. Opiszano procedurę realizacji badań empirycznych oraz dokonano charakterystyki grupy badawczej i grupy kontrolnej.

Rozdział czwarty zawiera szczegółową analizę wyników przeprowadzonych badań. Omówiono rezultaty poszczególnych testów w odniesieniu do każdej z badanych grup. Przeprowadzono porównanie wyników uzyskanych przez studentów niesłyszących z wynikami grupy kontrolnej. Dodatkowo dokonano analizy wewnątrzgrupowej w obrębie grupy studentów niesłyszących, uwzględniając zmienne takie jak stopień ubytku słuchu oraz wiek, w którym nastąpiło uszkodzenie.

Rozdział piąty zawiera weryfikację hipotez badawczych oraz dyskusję wyników.

Ostatnią częścią pracy jest aneks, który zawiera narzędzia badawcze.

Oddając w ręce Czytelników niniejszą publikację, pragnę wyrazić głęboką wdzięczność wszystkim osobom, które w jakikolwiek sposób przyczyniły się do jej powstania. Każdy etap pracy nad książką, opartą na mojej rozprawie doktorskiej, był dla mnie nie tylko wyzwaniem badawczym, ale także cennym doświadczeniem osobistym i naukowym.

Przede wszystkim pragnę złożyć serdeczne podziękowania mojej Promotorce – Pani Profesor dr hab. Grażynie Krasowicz-Kupis – za nieocenione wsparcie merytoryczne, naukowe inspiracje oraz motywację do nieustannego poszukiwania i pogłębiania wiedzy. Dziękuję Pani Profesor za życzliwość, cierpliwość, zrozumienie oraz za to, że potrafiła Pani wskazać mi właściwy kierunek w momentach wątpliwości. To dzięki Pani autorytetowi i opiece naukowej możliwe było powstanie pracy, która stała się podstawą niniejszej publikacji.

Wyrazy szczerego uznania i wdzięczności kieruję również do Recenzentów mojej rozprawy doktorskiej – śp. prof. dr hab. Anieli Korzon (1932–2025) oraz dr. hab. Józefa Stachyry, prof. UMCS – za wnikliwe i cenne uwagi, które pozwoliły mi spojrzeć na przedmiot badań z nowej perspektywy oraz przyczyniły się do dalszego doskonalenia treści i struktury pracy. Szczególne podziękowania składam również dr hab. Katarzynie Annie Sobstyl, Recenzentce niniejszej publikacji, za konstruktywne sugestie, które w znaczący sposób wpłynęły na ostateczny kształt książki.

Dziękuję moim współpracownikom z Ośrodka Logopedycznego Uniwersytetu w Siedlcach, szczególnie Pani dr hab. Alinie Maciejewskiej, prof. uczelni, za inspirującą atmosferę pracy, otwartość na wymianę myśli oraz wsparcie w realizacji badań. Ich zaangażowanie i profesjonalizm stanowiły dla mnie nieocenione źródło motywacji i naukowej refleksji.

Słowa szczególnego uznania i wdzięczności kieruję do uczestników badań, studentów i studentek z uszkodzeniami słuchu oraz osób z grupy kontrolnej, za ich otwartość, zaufanie, czas oraz gotowość do podzielenia się własnym doświadczeniem. Ich udział był nie tylko warunkiem realizacji projektu badawczego, ale również inspiracją do głębszego zrozumienia złożoności procesów komunikacji i rozwoju językowego.

Z całego serca dziękuję mojej rodzinie – Mężowi, śp. Mamie, Tacie, Teściowej, Siostrze oraz moim córkom, Aleksandrze i Zuzannie – za nieustanną

obecność, zrozumienie i wsparcie, które dodawały mi siły w trakcie pisania pracy i przygotowywania niniejszej książki.

Mam nadzieję, że efekty tej pracy staną się przyczynkiem do dalszych rozważań nad problematyką rozwijania kompetencji językowych osób z uszkodzeniami słuchu, a także impulsem do podejmowania kolejnych badań i inicjatyw wspierających ich rozwój edukacyjny, społeczny i komunikacyjny.

TERMINOLOGIA I PROBLEMATYKA USZKODZEŃ SŁUCHU

1.1. Podstawowe pojęcia związane z problematyką uszkodzeń słuchu

Śledząc genezę i ewolucję podstawowych pojęć dotyczących uszkodzeń słuchu, spotykamy się z wieloma różnymi stanowiskami i różną terminologią. Jest to związane z faktem, że problematyką osób z uszkodzonym słuchem zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, między innymi psychologia, medycyna, logopedia, językoznawstwo, pedagogika, glottodydaktyka i wiele innych.

Dziedziną naukową zajmującą się teorią i praktyką kształcenia osób z wadą słuchu jest **surdopedagogika** – dział pedagogiki specjalnej (Eckert, 2001). Określa ona teoretyczne podstawy postępowania rewalidacyjnego oraz poszukuje efektywnych form opieki, metod i technik pracy rewalidacyjnej z osobami z niepełnosprawnością słuchu (Eckert, 2001). Podstawowym celem surdopedagogiki jest przystosowanie osób z wadą słuchu do jak najbardziej samodzielnego funkcjonowania w środowisku społecznym.

Surdologopedia to subdyscyplina logopedii, która koncentruje się na diagnozie i terapii zaburzeń mowy u osób z uszkodzeniem narządu słuchu. Jej celem jest wspomaganie rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych w przypadku braku lub utraty mowy, a także korygowanie zaburzeń głosu wynikających z niedosłuchu. Surdologopedia obejmuje również działania mające na celu przezwyciężanie trudności w zakresie czytania i pisania występujących u osób z wadą słuchu (Galkowski, Jastrzębowska, Kukła, 1999).

Dziedziny naukowe powiązane z surdologopedią oraz tematyką, którą się zajmuje, to audiologia, foniatria oraz otologia. Audiologia jest dyscypliną medyczną, która bada właściwości i funkcjonowanie narządu słuchu, uwzględniając aspekty akustyczne, fizjologiczne oraz psychologiczne procesów słyszenia (Skorek, 2000). Foniatria natomiast to specjalność lekarska, której przedmiotem zainteresowań jest fizjologia, patologia i rehabilitacja głosu, słuchu i mowy (Skorek, 2000). Otologia to dziedzina medycyny specjalizująca się w diagnozowaniu i leczeniu chorób ucha, zarówno ucha zewnętrznego, środkowego, jak i wewnętrznego. Obejmuje także badania anatomiczne, fizjologiczne oraz patologiczne struktur ucha (Sokołowski, Skarżyński, s. 2018). Te dyscypliny naukowe, ze względu na specyfikę swoich oddziaływań, podają różną charakterystykę

osoby z niepełnosprawnością słuchu oraz dokonują różnego typu klasyfikacji w zależności od potrzeb. W otologii i audiologii najczęściej stosowany jest termin „głuchota” z wyróżnieniem głuchoty całkowitej i częściowej. Organizacje skupiające osoby z uszkodzeniami słuchu posługują się terminami „głuchy” oraz „niesłyszący” w odniesieniu do osób z ubytkiem słuchu o znacznym lub głębokim stopniu, natomiast określeniami „słabosłyszący” i „niedosłyszący” – w stosunku do osób z uszkodzeniem słuchu o umiarkowanym nasileniu (Szczepankowski, 1996).

Według przyjętych założeń **osoba z uszkodzeniem słuchu** „jest to człowiek, u którego występuje obniżenie stanu sprawności funkcjonalnej narządu słuchu, utrudniające, ograniczające lub uniemożliwiające życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych właściwych dla płci i wieku, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi” (Szczepankowski, Koncewicz, 2008, s. 11).

W pedagogice specjalnej stosowany jest termin **niesłyszący**, odnoszący się do „człowieka, który na skutek trwałego i nieodwracalnego uszkodzenia narządu słuchu jest pozbawiony wrażliwości na bodźce akustyczne lub doświadcza jej ograniczenia w stopniu uniemożliwiającym percepcję dźwięków ważnych dla czynności życiowych, a zwłaszcza dźwięków mowy” (Krakowiak, 2012a, s. 83).

Zestawienie terminologii stosowanej w stosunku do osób z uszkodzonym słuchem prezentuje tabela 1.

W niniejszej pracy wobec badanych osób używane będą terminy: osoba z uszkodzonym słuchem, osoba z niepełnosprawnością słuchu, osoba niesłysząca. W charakterystyce badanych wykorzystane zostaną wyniki badań uzyskane przez surdopedagogów, surdologopedów i psychologów zajmujących się funkcjonowaniem osób niesłyszących i niedosłyszących. Dokonując podziałów wewnątrzgrupowych, wykorzystano klasyfikację audiometryczną wskazującą na stopień ubytku słuchu oraz klasyfikację biorącą pod uwagę wiek powstania uszkodzenia słuchu.

Tabela 1

Terminologia stosowana w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością słuchu w zależności od stopnia ubytku słuchu

Stopień ubytku słuchu	Stopień ubytku słuchu w decybelach	Terminologia stosowana w stosunku do osób z niepełnosprawnością słuchu w zależności od stopnia ubytku słuchu.
lekki	21-40 dB	lekko niedosłyszające, słabosłyszające, niedosłyszające
umiarkowany	41-70 dB	słabosłyszające, niedosłyszające
znaczny	71-90 dB	niesłyszające, głuche, głuchonieme,
głęboki	powyżej 91 dB	głuchota społeczna, głuchota praktyczna

Zródło: opracowanie własne na podstawie: Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszający – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Szczepankowski B. (2008). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych. Cz. 1*. Warszawa – Krapkowice.

1.2. Przyczyny uszkodzeń słuchu

Uszkodzenie słuchu, zwłaszcza moment jego powstania i stopień ubytku, ma znaczący wpływ na funkcjonowanie społeczne danej osoby, a w szczególności na jej możliwości komunikacyjne. W literaturze przedmiotu występuje szerokie spektrum przyczyn powodujących uszkodzenie słuchu. Autorzy, opisując je, przyjmują różne kryteria, np. moment powstania dysfunkcji, lokalizację uszkodzenia czy kryterium etiologiczne. Biorąc pod uwagę dotychczasowe badania w tym zakresie, do przyczyn uszkodzenia słuchu możemy zaliczyć:

– czynniki dziedziczne (genetyczne),
 – czynniki związane z patologią ciąży, które obejmują nieprawidłowy rozwój lub uszkodzenie narządu słuchu w okresie prenatalnym; przyczyną tego typu nieprawidłowości mogą być:

- choroby wirusowe matki w czasie ciąży,
- środki farmakologiczne i toksyczne działające na płód,
- zatrucia,
- niewłaściwe odżywianie się matki,
- trudności z przemianą materii i metabolizmem,
- zaburzenia hormonalne,
- konflikt serologiczny,

- praca matki w czasie ciąży w nadmiernym hałasie,
 - czynniki okołoporodowe: niewłaściwy poród, wcześniactwo, niedotlenienie, zaburzenia krążenia i oddychania itp.,
 - choroby mogące wywołać uszkodzenie słuchu: żółtaczka (zwłaszcza tuż po urodzeniu), choroby zakaźne (zapalenie opon mózgowych, świnka, odra itp.), zaburzenie ukrwienia ucha wewnętrznego, choroba Ménière’a, choroby nieżytowe ucha środkowego, przewlekłe zapalenia ucha środkowego, choroby przewlekłe, np. schorzenia nerek, cukrzyca, niedoczynność tarczycy,
 - przyjmowanie przez dziecko antybiotyków o charakterze ototoksycznym takich jak np. streptomycyna, gentamycyna,
 - czynniki zewnętrzne, np. urazy mechaniczne, urazy akustyczne – praca w hałasie powyżej 100 dB (Szczepankowski, 1996, Pruszewicz, 1994, Krakowiak, 2012a).

Ustalenie przyczyny uszkodzenia słuchu jest szczególnie ważne ze względu na programowanie postępowania medycznego i terapeutycznego, daje gwarancję właściwej pomocy osobie z niepełnosprawnością słuchu i uzyskania szybkich efektów stosownie do możliwości jednostki.

1.3. Rodzaje i klasyfikacje uszkodzeń słuchu

Biorąc pod uwagę fakt, iż problemem uszkodzenia słuchu zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, w literaturze przedmiotu spotykamy się z wieloma klasyfikacjami tego zjawiska. Funkcjonujące do tej pory podziały zaburzeń słuchu zostały zaktualizowane dzięki postępom wielu dyscyplin naukowych.

Obecnie w audiologii uważa się, że uszkodzenie słuchu jest wynikiem działania czynnika uszkadzającego (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2012). W związku z tym wyodrębniono cztery podstawowe kryteria podziału uszkodzeń słuchu, uwzględniające:

1. Moment jego powstania.
2. Miejsce uszkodzenia (lokalizację).
3. Przyczynę (kryterium etiologii).
4. Stopień ubytku słuchu (Krakowiak, 2012a, 2012b).

Każde z powyższych kryteriów zwraca uwagę na inny aspekt uszkodzenia słuchu, co pozwala na podjęcie odpowiedniej terapii wobec osoby z niepełnosprawnością, a także uwzględnia jej językowe możliwości.

1.3.1. Uszkodzenia słuchu ze względu na moment ich powstania

Ważny jest **moment powstania uszkodzenia słuchu** ze względu na proces nabywania mowy, tak więc, biorąc pod uwagę tę klasyfikację, wyróżniamy:

1. Niedosłuch prelingwalny:

– wrodzony – powstał w okresie płodowym i był już w momencie narodzin dziecka,

– nabyty – pojawił się w okresie perinatalnym (okołoporodowym) lub w pierwszym roku życia.

2. Niedosłuch perilingwalny – wystąpił w czasie rozwoju mowy – pomiędzy drugim a siódmym rokiem życia.

3. Niedosłuch postlingwalny – doszło do niego po nabyciu mowy przez dziecko (po okresie rozwoju mowy) (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2012).

Najbardziej niekorzystne konsekwencje występują w przypadku głuchoty prelingwalnej i perilingwalnej. Mowa u tych dzieci nie rozwija się spontanicznie i wymagają one stałej specjalistycznej pomocy w zakresie kształcenia systemu językowego.

Wśród osób z niedosłuchem postlingwalnym możemy wyróżnić dwa sposoby utraty słuchu:

– nagły,

– postępujący (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2012).

Ten podział jest szczególnie ważny, kiedy chcemy określić, w jakim stopniu pacjent przystosował się do zaistniałej sytuacji, w tym wypadku utraty słuchu, oraz ocenić jego funkcjonowanie. W korzystniejszym położeniu znajdują się osoby z postępującym ubytkiem słuchu ze względu na fakt, że mają one czas na przystosowanie się do nowych warunków, lepiej znoszą konsekwencje uszkodzenia słuchu niż osoby, u których niedosłuch wystąpił nagle (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2012).

1.3.2. Uszkodzenia słuchu ze względu na miejsce uszkodzenia oraz ze względu na etiologię

W kolejnej klasyfikacji za kryterium podziału przyjęto miejsce uszkodzenia lub zniszczenia narządu słuchu. Przyjmując to kryterium, wyróżnia się niedosłuch typu przewodzeniowego, odbiorczego i niedosłuch mieszany.

1. Niedosluch typu przewodzeniowego (uszkodzenia ucha zewnętrznego i środkowego).

W tym typie niedosluchu uszkodzeniu ulega część narządu słuchu odpowiedzialna za wzmocnienie dźwięków i ich dalsze przekazywanie. Przyczyną powstających trudności są częste stany zapalne ucha środkowego, nieżyty trąbek słuchowych, niedorozwój ucha środkowego lub zewnętrznego, uszkodzenia bębenka, niedrożność przewodu słuchowego. Ten typ uszkodzenia słuchu ogranicza możliwości postrzegania dźwięków (cichych i z dalszej odległości), natomiast odbiór mowy odbywa się bez istotnych zniekształceń, co nie wpływa negatywnie na proces jej rozwoju. Osoby te lepiej odbierają dźwięki o wyższych częstotliwościach, a przewodnictwo kostne pozostaje w pełni zachowane, tak więc zastosowanie aparatów słuchowych znacząco poprawia zdolność rozumienia mowy. Uszkodzenie to powoduje ubytek słuchu w stopniu lekkim lub umiarkowanym (Szczepankowski, 1999, Galkowski, Jastrzębowska, Kukła, Łukaszewicz, 2003).

2. Niedosluch typu odbiorczego (uszkodzenie zmysłowo-nerwowe; uszkodzenie ucha wewnętrznego, nerwu słuchowego, centralnej części drogi słuchowej).

W ramach tego rodzaju niedosluchu wyróżnia się: niedosluch ślimakowy i pozaślimakowy (określany również jako głuchota odbiorcza) oraz niedosluch o charakterze centralnym. Uszkodzenia odbiorcze wynikają z dysfunkcji ślimaka lub nerwu słuchowego, natomiast niedosluch centralny jest efektem zaburzeń w obrębie wyższych pięter drogi słuchowej, aż do poziomu korowych ośrodków słuchowych. Ze względu na lokalizację i charakter zmian, niedosluch centralny uznawany jest za najpoważniejszą formę zaburzeń słuchu, mającą znacznie większy wpływ na jakość percepcji dźwięków niż uszkodzenia typu przewodzeniowego. Osoby z tego typu ubytkiem słuchu doświadczają poważnych trudności zarówno w rozumieniu mowy, jak i w identyfikowaniu dźwięków otoczenia. W tym przypadku stopień ubytku słuchu może być różny, od umiarkowanego do całkowitej głuchoty. Jeśli występuje on od urodzenia, to w konsekwencji wpływa negatywnie na proces rozwoju mowy dziecka. W trudnej sytuacji znajdują się dzieci, u których dodatkowo następuje uszkodzenie narządu równowagi znajdującego się w uchu wewnętrznym (Szczepankowski, 1999, Galkowski, Jastrzębowska, Kukła, Łukaszewicz, 2003).

3. Niedosłuch typu mieszanego.

Ten typ ubytku słuchu łączy cechy charakterystyczne zarówno dla niedosłuchu przewodzeniowego, jak i odbiorczego. Jego przyczyną jest jednocześnie uszkodzenie struktur ucha środkowego oraz wewnętrznego, co powoduje, że pojawiają się istotne zniekształcenia w percepcji mowy, które utrudniają jej prawidłowy odbiór i rozumienie (Szczepankowski, 1999, Galkowski, Jastrzębowska, Kukła, Łukaszewicz, 2003).

Powyższa klasyfikacja, bazująca na miejscu uszkodzenia słuchu, jest szczególnie ważna z medycznego punktu widzenia, ponieważ wskazuje rokowania co do efektów terapii logopedycznej.

Kolejnego, ważnego z medycznego punktu widzenia podziału uszkodzeń słuchu dokonano ze względu na **kryterium etiologii**, na podstawie którego wyróżniamy:

- niedosłuch zmysłowo-nerwowy, którego przyczyną są czynniki zaistniałe w okresie prenatalnym, dzielący się na:

- nabyty,
- uwarunkowany genetycznie,
- przewodzeniowy (Mueller–Malesińska, Skarżyński, 2012).

Kazimiera Krakowiak (2012a, s. 95), uwzględniając również jako kryterium przyczynę uszkodzenia słuchu, wymienia następujące jego rodzaje:

- wrodzone (następstwo chorób matki w czasie ciąży, czynniki genetyczne),
- okołoporodowe (wynik niedotlenienia, urazów),
- nabyte (efekt chorób uszu, urazy mechaniczne głowy, urazy akustyczne, przyjmowane leki, np. ototoksyczne, antybiotyki).

1.3.3. Pozostałe klasyfikacje osób z uszkodzonym słuchem

W tej grupie najbardziej znane jest ujęcie audiometryczne przyjęte przez Międzynarodowe Biuro Audiologii. Odwołuje się ono do wyników progowego audiometrycznego badania słuchu i określa stopień ubytku słuchu w decybelach. Wyliczona zostaje średnia arytmetyczna dla częstotliwości 500, 1000, 2000 Hz, które są najistotniejsze dla odbioru dźwięków mowy. Do ostatecznej diagnozy typu niedosłuchu u konkretnej osoby bierze się pod uwagę wynik otrzymany dla lepszego ucha. Normą jest próg słyszenia w granicach od -10 do +20 dB. Niepokojące jest jego przesunięcie ku dolnej granicy normy (+20 dB). W tym przypadku u pacjenta mogą wystąpić trudności w odbiorze/rozumieniu mowy w hałasie. W klasyfikacji audiometrycznej Międzynarodowego Biura

Audiologii wyróżniono cztery rodzaje ubytku słuchu: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki (Szczepankowski, 1999). Współcześnie wprowadzono do powyższej klasyfikacji pewne modyfikacje, a obecny podział uszkodzeń słuchu prezentuje tabela 2.

Przy ubytku słuchu przekraczającym 120 dB HL pacjenci nie reagują na żadne bodźce akustyczne, a ewentualna percepcja dźwięków ogranicza się do odbierania wibracji generowanych przez aparaty słuchowe. W większości przypadków są to osoby z głęboką głuchotą prelingwalną. Współcześni badacze zwracają uwagę, że oprócz pomiaru stopnia ubytku słuchu istotne jest także dokonanie jego jakościowej oceny, a także analiza poziomu rozwoju mowy dziecka lub dorosłego. Podejście to umożliwia trafniejsze opracowanie indywidualnego planu wsparcia i terapii dla osób z uszkodzonym słuchem.

Do klasyfikacji audiometrycznych zalicza się m.in. system opracowany przez Fowela w latach 50. XX wieku, który wzbogacił ocenę ubytku słuchu o komponent opisowy, oraz klasyfikację autorstwa van Udena (Szczepankowski, 1999). Choć podziały te mają znaczenie historyczne, to jednak ich wartość z perspektywy pedagogicznej jest ograniczona, ponieważ nie uwzględniają one jakości funkcjonowania słuchu w kontekście codziennej komunikacji. W związku z tym wypracowano szereg alternatywnych systemów klasyfikacyjnych, ukierunkowanych na potrzeby edukacyjne i społeczne. Są to tzw. klasyfikacje funkcjonalne, opracowywane w ramach różnych dyscyplin naukowych zajmujących się problematyką uszkodzeń słuchu.

W surdopedagogice stosowana jest klasyfikacja, która, uwzględniając stopień uszkodzenia słuchu, dzieli osoby z niepełnosprawnością słuchu na dwie grupy:

1. Niesłyszące (głuche) – to osoby, u których uszkodzenie słuchu ma tak duże nasilenie, że uniemożliwia percepcję mowy drogą słuchową w sposób naturalny. W codziennej komunikacji wspierają się one aparatami słuchowymi lub implantami, jednak kluczową rolę w odbiorze informacji językowej odgrywa u nich kanał wzrokowy – szczególnie w zakresie odczytywania mowy z ust oraz posługiwania się językiem migowym.

2. Niedosłyszące (słabosłyszące) – są to osoby, u których uszkodzenie słuchu powoduje częściowe ograniczenie zdolności do percepcji mowy drogą słuchową. Mimo istniejących trudności możliwe jest u nich opanowanie mowy poprzez naturalny tor słuchowy. Zastosowanie aparatów słuchowych znacząco poprawia jakość odbioru dźwięków, choć ubytek słuchu nadal w pewnym stopniu zakłóca i zniekształca odbiór mowy (Eckert, 2001).

Tabela 2

Stopnie ubytku sluchu

Stopień ubytku sluchu według klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii	Stopień ubytku sluchu. Zmodyfikowana klasyfikacja Międzynarodowego Biura Audiofonologii	Stopień ubytku sluchu w decybelach	Charakterystyka
lekki	niedosluch lekkiego stopnia	21-40 dB	– brak trudności w pelnieniu ról społecznych, – mogą wystąpić problemy z identyfikacją akustyczną pewnych głosek oraz ze skutecznym odbieraniem mowy w hałasie i z większej odległości, – u większości osób niewymagana jest interwencja medyczna, – większość nie korzysta z aparatów sluchowych, – mowa rozwija się w sposób prawidłowy, występuje prawidłowa artykulacja poszczególnych głosek, zachowany rytm, intonacja.
umiarkowany	niedosluch średniego stopnia	41-70 dB	– wymagane odpowiednie warunki akustyczne do slyszenia i rozumienia mowy, – wiele z tych osób korzysta z urządzeń wspomagających slyszenie, – mowa rozwija się spontanicznie, jednak często występują w niej wady spowodowane nieprawidłową identyfikacją dźwięków
znaczny	niedosluch znaczne- go (ciężkiego) stopnia	71-90 dB	– brak możliwości percepcji i zrozumienia mowy bez aparatu sluchowego, – mimo zastosowania aparatów sluchowych występują trudności lub brak identyfikacji wszystkich dźwięków mowy, – wykorzystywanie do odbioru mowy wzroku (odczytywanie mowy z ust), – mowa nie rozwinię się w sposób spontaniczny i wymaga ona specjalnych form kształcenia.

	niedosłuch głębokiego stopnia	powyżej 91 dB	– brak rozumienia mowy nawet po zastosowaniu aparatów słuchowych, – częściowa identyfikacja dźwięków mowy, – rozumienie mowy jest możliwe tylko dzięki odczytywaniu jej z ust, – część osób porozumiewa się tylko językiem migowym.
	W przypadku modyfikacji klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii wyróżniono w niedosłuchu głębokim dodatkowe stopnie ubytku słuchu (do obliczenia wartości średniej wzięto jeszcze pod uwagę 250 Hz):		
głęboki	I stopień	90 -100 dB	– możliwe rozumienie mowy po zastosowaniu aparatu słuchowego, – w większości odbierana intonacja i rytm mowy, – odbierana jest połowa spółgłosek i samogłosek, bez włączania odczytywania mowy z ust, – w 35% rozpoznawane są fonemy w wypowiedziach oraz w 50% słowa podczas konwersacji.
	II stopień	100-110 dB	– przez aparaty odbierane są w 50% samogłoski i w 25% spółgłoski, – w 15% rozpoznawane są fonemy w słowach i słowa w czasie rozmowy, bez odczytywania z ust.
	III stopień	ubytek powyżej 110 dB	– przez aparaty odbierane są w 20% samogłoski i w 5% spółgłoski, – w 5% rozpoznawane są fonemy w słowach bez odczytywania z ust, – brak rozpoznawania wyrazów w zdaniach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Szczepankowski B. (2008). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych. Cz. 1*. Warszawa – Krapkowie. Mueller-Malesińska M., Skarżyński H. (2012). *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.) *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

1.4. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych

Wszystkie zaprezentowane klasyfikacje uwzględniają różne perspektywy i aspekty związane z uszkodzeniem słuchu. Ich ujednolicenia i rozwinięcia dokonała Kazimiera Krakowiak, opracowując spójną klasyfikację – Logopedyczną Typologię Uszkodzeń Słuchu (LTUS). W systemie tym autorka integrowała kryteria stosowane zarówno w logopedii, jak i w audiologii pedagogicznej, tworząc narzędzie uwzględniające interdyscyplinarny charakter diagnozy i terapii osób z zaburzeniami słuchu (Krakowiak, 2012b). Badaczka w swojej typologii stosuje zasady wyliczania średniej arytmetycznej przyjęte przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii, wprowadza przesunięcie granic w zakresie poszczególnych stopni niedosłuchu oraz dodatkowo dokonuje szczegółowego podziału w podanych grupach, aby „stworzyć możliwość uwzględnienia mniejszych, ale bardzo ważnych różnic między stopniami wrażliwości słuchowej poszczególnych osób” (Krakowiak, 2012b, s. 228). Opis tej klasyfikacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Logopedyczna klasyfikacja uszkodzeń słuchu

Rodzaj ubytku słuchu	Próg wrażliwości słuchowej
lekki ubytek wrażliwości słuchowej	10-30 dB
umiarkowany ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek średniego stopnia):	30-60 dB
a) I stopień	30-40 dB
b) II stopień	40-50 dB
c) III stopień	50-60 dB
znaczny ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek poważnego stopnia):	60-90 dB
a) I stopień	60-70 dB
b) II stopień	70-80 dB
c) III stopień	80-90 dB

głęboki ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek głębokiego stopnia)	wiekszy niż 90 dB
a) I stopień („grupa złota”)	ubytek równy lub mniejszy 90 dB
b) II stopień („grupa srebrna”)	ubytek pomiędzy 90 dB a 100 dB
c) III stopień („grupa brązowa”)	ubytek większy niż 100 dB

Źródło: Krakowiak K. (2012b). *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.) *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Przedstawiony podział jest bardzo szczegółowy, przez co można dokładnie określić stopnie ubytku słuchu, wrażliwość słuchową danej osoby i dzięki temu ocenić jej możliwości percepcji dźwięków, w tym dźwięków mowy.

W zaprezentowanej logopedycznej typologii uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych Krakowiak uwzględnia również czas uszkodzenia słuchu, wyróżniając następujące grupy:

1. Uszkodzenie prelingwalne – występuje od urodzenia lub wystąpiło w pierwszym roku życia dziecka. Pojawiło się przed ukształtowaniem się funkcji słuchowych.

2. Uszkodzenie perilingwalne:

- a) wczesne – uwidoczniło się w drugim-trzecim roku życia (na początku trzeciego r.ż.). U tych dzieci ukształtowały się podstawowe funkcje słuchowe oraz zdolność do posługiwania się sygnałami językowymi. Nie mają jeszcze umiejętności rozumienia i budowania zdań.
- b) późne – ujawniło się w wieku czterech-siedmiu lat, po przyswojeniu podstaw języka.

3. Uszkodzenie postlingwalne:

- a) wczesne – wystąpiło w wieku od sześciu-siedmiu lat do dwunastego roku życia (grupa z pogranicza uszkodzenia perilingwalnego i postlingwalnego). W tym wieku u dzieci następuje rozwój i dojrzewanie funkcji słuchowych i językowych. Wzbogacana jest warstwa leksykalno-semantyczna języka. Konsekwencją uszkodzenia słuchu w tym okresie może być ograniczenie umiejętności poznawczych i kontaktów społecznych.
- b) późne – wystąpiło po opanowaniu języka (Krakowiak, 2012 b).

Ważną częścią opisywanej typologii jest również podział osób z uszkodzonym słuchem na cztery główne grupy. Dokonując podziału, Krakowiak wzięła pod uwagę różne aspekty uszkodzenia słuchu i specyfikę funkcjonowania poszczególnych osób.

Na tej podstawie opracowała podział grup osób z uszkodzonym słuchem na funkcjonalnie słyszące (osoby z nieznacznym i lekkim obniżeniem sprawno-

ści słyszenia), niedosłyszające, słabosłyszające, niesłyszające (Krakowiak, 2012a, 2012b).

Grupa osób funkcjonalnie słyszających obejmuje jednostki z nieznacznym oraz lekkim stopniem obniżenia sprawności słuchowej. Osoby z nieznacznym ubytkiem słuchu nie doświadczają trudności w percepcji mowy w typowych, naturalnych warunkach akustycznych i nie wykazują zaburzeń artykulacji. Mogą natomiast mieć problemy z odbiorem dźwięków w warunkach zwiększonego hałasu lub na większych odległościach. Uczniowie należący do tej grupy zazwyczaj uczęszczają do szkół ogólnodostępnych.

Osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia charakteryzuje ograniczona percepcja wybranych cech dystynktywnych dźwięków mowy, co może prowadzić do trudności w ich różnicowaniu, szczególnie w warunkach niesprzyjających odbiorowi akustycznemu. Czynniki zewnętrzne, takie jak hałas, niewyraźna artykulacja rozmówcy czy znaczna odległość od źródła dźwięku, mogą istotnie pogarszać zrozumiałość mowy.

Do głównych cech charakterystycznych dla tej grupy osób należą:

- problemy ze słuchowym odbiorem szmerów, cichej mowy, szeptu,
- trudności w rozumieniu poleceń w hałasie,
- brak rozumienia lub zamiana słów w przypadku zbyt cichego lub niewyraźnego przekazywania treści,
- możliwość wystąpienia wad wymowy (trudności w różnicowaniu głosek różniących się jedną cechą dystynktywną),
- dysfonemia¹ lekkiego stopnia,
- właściwy odbiór cech prozodycznych mowy.

W przypadku dzieci z tej grupy konieczne jest zastosowanie edukacji włączającej oraz zapewnienie pomocy logopedycznej i psychologicznej.

Druga grupa – niedosłyszających – obejmuje osoby z umiarkowanym obniżeniem sprawności słyszenia. Mają one trudności ze słuchowym różnicowaniem wielu cech głosek (dysfonemia umiarkowanego stopnia). Zachowane jest odróżnianie cech prozodycznych mowy w sprzyjających warunkach.

Cechy osób zaliczonych do tej grupy są następujące:

- opóźnienie w zakresie rozwoju mowy,
- dłuższy czas trwania poszczególnych etapów rozwoju mowy,

¹ Dysfonemia – tworzenie w wyniku niedosłuchu fałszywego obrazu głosek, przez co zaburzony zostaje słuch fonemowy. Ostapiuk B. (1997). *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia”, tom X, s. 117-136.

- zmiany barwy głosu i jego natężenia,
- częste wady wymowy (najczęściej występują deformacje, substytucje),
- opuszczanie głosek, sylab w wymowie (dziecko mówi tak, jak słyszy).

Dzieci z tej grupy wymagają wczesnego wspomagania rozwoju oraz terapii logopedycznej. Powinny być kształcone w szkołach integracyjnych.

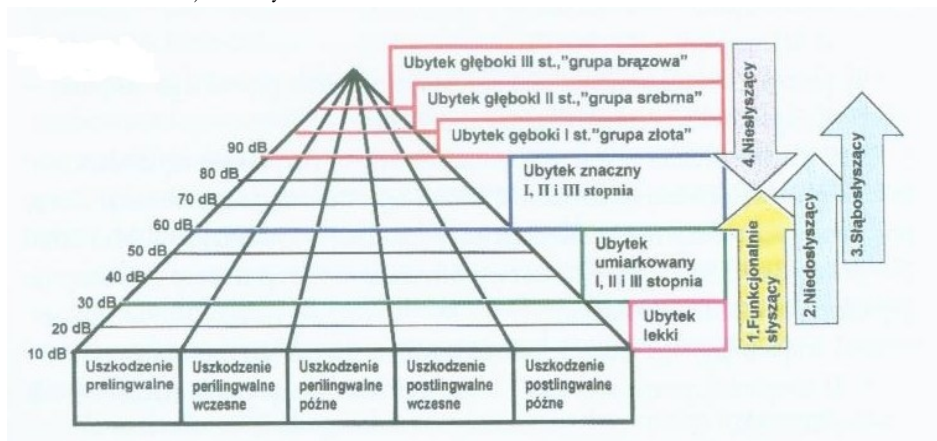
Trzecia grupa to słabosłyszący, a więc osoby ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia. Występuje u nich obniżenie słyszalności oraz duże trudności w odróżnianiu cech poszczególnych dźwięków mowy (dysfonemia znacznego stopnia), mowa nie rozwija się więc spontanicznie i jest kształtowana różnymi metodami. Konieczne jest w przypadku tych osób wykorzystanie resztek słuchowych w kształtowaniu mowy, ważne jest również wykorzystanie zmysłu wzroku i zmysłu kinestetycznego (kinetyczno-kinestetycznych wzorców czynności artykulacyjnych) w przypadku „odczytywania mowy z ust”. Często trzeba wprowadzać dodatkowe metody wspomagające komunikację, takie jak: fonogesty, pismo, alfabet palcowy, system językowo-migowy, które z różnym skutkiem wpływają na umiejętności komunikacyjne². W przypadku tej grupy osób należy podjąć terapię logopedyczną (korekcja intonacji, wad wymowy) oraz w zależności od potrzeby psychologiczną i pedagogiczną. Dzieci i młodzież ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia powinny być kształcone w warunkach specjalnych. Krakowiak (2012a, 2012b) wskazuje, że odpowiednie są małe szkoły lub klasy specjalne w szkołach masowych, w których realizowana jest edukacja włączająca. Należy więc podejmować odpowiednie działania rehabilitacyjne i edukacyjne, aby zapewnić tej grupie osób maksymalne możliwości rozwoju i komunikacji.

Czwartą grupę stanowią osoby niesłyszące, czyli funkcjonalnie głuche – nieposługujące się słuchem w komunikacji językowej. W ich przypadku występuje afonemia, czyli brak zdolności różnicowania dźwięków mowy, co uniemożliwia rozumienie komunikatów werbalnych na drodze słuchowej. Reakcja narządu słuchu może pojawiać się jedynie w odpowiedzi na bardzo silne bodźce akustyczne. Zastosowanie aparatów słuchowych umożliwia jedynie rejestrowanie obecności dźwięku (np. sygnał, że ktoś mówi), jednak nie pozwala na zrozumienie treści wypowiedzi. Rozwój mowy u dzieci z tej grupy jest możliwy wyłącznie poprzez intensywną i ukierunkowaną stymulację słuchowo-językową – spontaniczne przyswajanie języka mówionego nie zachodzi. Zdolność korzystania z resztek słuchowych jest w tym przypadku znacznie ograniczona. Osoby

² Kazimiera Krakowiak podkreśla zalety fonogestów w rozwijaniu mowy u osób z uszkodzonym słuchem.

te bardzo często porozumiewają się głównie przy użyciu Polskiego Języka Mi-gowego (PJM), który pełni funkcję ich podstawowego środka komunikacji.

Opisana powyżej logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych zaproponowana przez Kazimierę Krakowiak umożliwia przypo-rządkowanie osoby z ubytkiem słuchu do jednej z wyodrębnionych kategorii funkcjonalnych. Klasyfikacja ta pozwala na określenie zarówno potencjału słu-chowego, jak i kompetencji komunikacyjnych danej osoby. Co istotne, odpowiednio prowadzona terapia logopedyczna oraz zastosowanie technologii wspomagających słyszenie (np. aparatów słuchowych, implantów ślimakowych) mogą prowadzić do zmiany pozycji jednostki w ramach tej typologii. Struktura klasyfikacji została również przedstawiona w formie graficznej – w postaci mo-delu trójkąta, na którym rozmieszczone zostały poszczególne grupy funkcjo-nalne w zależności od stopnia ograniczenia słuchu i możliwości porozumiewa-nia się. Prezentuje to wykres 1.



Wykres 1

Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych

Źródło: Krakowiak K. (2012b). *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych*, [w:] S. Grabis, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, s. 229, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Reasumując, należy podkreślić, że współcześnie opis uszkodzeń słuchu może opierać się na różnych klasyfikacjach – ich dobór uzależniony jest od celu oraz kontekstu praktycznego. W ramach niniejszych badań zastosowano najbardziej rozpowszechnioną klasyfikację – audiometryczną (w wersji podstawowej, bez modyfikacji), która w sposób precyzyjny pozwala określić zarówno poziom percepcji dźwięków, w tym dźwięków mowy, jak i zdolności komunikacyjne osób z uszkodzeniem słuchu, zależnie od stopnia ubytku.

1.5. Sposoby porozumiewania się (komunikacji) osób z uszkodzeniem słuchu

Główną konsekwencją uszkodzenia słuchu, zwłaszcza w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, są trudności w porozumiewaniu się językowym. W związku z tym, aby funkcjonować w środowisku społecznym, osoby niesłyszące porozumiewają się różnymi środkami komunikacji, do których należą:

1. Mowa (wyrażna artykulacja).
2. Polski Język Migowy (PJM).
3. System językowo- migowy (SJM).
4. Fonogesty.
6. Daktylografia.
7. Czytanie mowy z ust (wyrażna artykulacja bez wydawania głosu).
8. Komunikacja totalna.
9. Pantomima.
10. Pisanie.

1.5.1. Mowa (wyrażna artykulacja)

Osoby z uszkodzeniem słuchu mają ograniczony dostęp do informacji przekazywanych drogą słuchową, co w znacznym stopniu utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia spontaniczne nabycie mowy. Jednym z głównych problemów rozwojowych w tej grupie jest opanowanie systemu językowego, którego przyswajanie w typowych warunkach odbywa się głównie na drodze percepcji słuchowej. W badaniach odnotowuje się istotne zróżnicowanie w zakresie rozwoju językowego osób z niedosłuchem. U części z nich niewielki ubytek słuchu nie wpływa znacząco na przebieg akwizycji języka, podczas gdy u innych podobny stopień uszkodzenia skutkuje poważnymi trudnościami w zakresie komunikacji językowej. Podobne różnice obserwuje się także wśród osób z głębokim ubytkiem słuchu. Niektóre osoby, mimo niekorzystnych prognoz diagnostycznych, osiągają relatywnie wysoki poziom kompetencji językowej. Inne natomiast, zgodnie z przewidywaniami, doświadczają istotnych deficytów w tym obszarze, co w sposób bezpośredni wpływa na jakość ich funkcjonowania komunikacyjnego w codziennych interakcjach społecznych (Kocyla, 2011).

Istotne znaczenie podczas komunikacji za pomocą mowy z osobami niesłyszącymi ma wyraźna, lecz nieprzesadna artykulacja, co ułatwia osobom z uszkodzeniem słuchu lepsze rozumienie przekazywanych treści.

1.5.2. Polski język migowy (PJM)

Polski język migowy jest podstawową formą porozumiewania się wśród osób niesłyszących.

Język migowy można zdefiniować jako: „zespół środków stosowanych przez osoby niesłyszące w porozumiewaniu się pomiędzy sobą i z osobami słyszącymi, obejmujący właściwe danym środkom słownictwo oraz sposób przekazywania znaków migowych” (Szczepankowski, Koncewicz, 2008, s. 21). Słownictwo to umowne gesty – znaki migowe – odnoszące się do liter, liczb (znaki daktylograficzne) czy całych wyrazów – pojęć (znaki ideograficzne) (Szczepankowski, Koncewicz, 2008). Znak migowy – gest – składa się z odpowiedniego układu palców i ręki lub obu rąk, położenia rąk w odniesieniu do ciała oraz właściwego ruchu (Szczepankowski, Koncewicz, 2008). Jak dowodzą badania nad procesem nabywania języka migowego przez osoby z uszkodzeniem słuchu, podlega on temu samemu modelowi, co proces uczenia się mowy przez dzieci słyszące, czyli przebiega od poznania znaczenia prostych gestów do opanowania trudniejszych form w celu tworzenia i przekazywania bardziej skomplikowanych związków semantycznych (Mroczek, 2008).

Język migowy jest to manualna forma porozumiewania się. Polski język migowy uważany jest za język naturalny, który powstał w środowisku osób niesłyszących w celu komunikowania się. Ulegał on historycznemu rozwojowi, jednak z czasem poprzez kontakty osób słyszących z niesłyszącymi czy rozwój szkolnictwa coraz więcej elementów „języka ojczystego – polskiego” zaczęło przenikać do języka migowego. Wpłynęło to na występowanie zapożyczeń w PJM, które przybierają formę daktylograficzną, nie mają postaci znaku naturalnego języka migowego (Tomaszewski, Bielak, Rosik, 2009). Dział języka migowego obejmujący zbiór znaków migowych określających poszczególne pojęcia, rzadko dwuwyrazowe zwroty i wyrażenia, nazywamy ideografią (Szczepankowski, Koncewicz, 2008). W skład ideografii wchodzi więc ideogramy – czyli znaki migowe mające określone znaczenie odpowiadające danemu wyrazowi lub zwrotowi (Szczepankowski, Koncewicz, 2008).

Polski język migowy (PJM) wykazuje wszystkie fundamentalne cechy języka naturalnego, analogiczne do tych, które charakteryzują języki foniczne. Jed-

nocześnie posiada on unikatowe właściwości lingwistyczne, które nie mają odpowiedników w języku polskim. Do najbardziej charakterystycznych należą: trójwymiarowa przestrzenność wypowiedzi, wykorzystanie klasyfikatorów, a także obecność sygnałów niemanualnych, takich jak mimika twarzy, ruchy warg, języka czy ciała. Istotnym aspektem PJM są również zwroty i konstrukcje semantyczne, które nie mają bezpośrednich odpowiedników ani możliwości pełnego odwzorowania w języku polskim (Tomaszewski, Bielak, Rosik, 2009). Jedną z kluczowych cech polskiego języka migowego jest jego przestrzenność, która przejawia się w lokalizowaniu znaków migowych w różnych punktach przestrzeni. Właściwość ta odgrywa istotną rolę w strukturze składniowej PJM, umożliwiając m.in. odwzorowanie relacji gramatycznych oraz referencję przestrzenną. Kolejnym istotnym elementem są klasyfikatory, które pełnią funkcję kategoryzującą, rozumiane jako specyficzne znaki tworzone za pomocą określonych układów dłoni. Klasyfikatory pozwalają na reprezentowanie rzeczowników zgodnie z wybraną cechą, taką jak kształt, wielkość, sposób poruszania się czy relacja przestrzenna względem innych obiektów (Tomaszewski, Bielak, Rosik, 2009). Sygnały niemanualne pełnią funkcję gramatyczną i ekspresyjną (wyrażanie emocji, przeżyć) (Tomaszewski, Bielak, Rosik, 2009).

Polski język migowy posiada słownictwo i własną gramatykę określaną jako wizualno-przestrzenna³. Badania prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim wskazują na szczególną cechę PJM – przestrzenną fleksję. Ta odmienność gramatyki polskiego języka migowego nasila trudności osób z uszkodzeniem słuchu w opanowaniu umiejętności poprawnego pisania w języku polskim.

Nauczenie się języka migowego stanowi dużą trudność dla osób słyszących, najlepsze rezultaty w tej dziedzinie osiągają słyszące dzieci głuchych rodziców, potocznie nazywane CODA (*Child of Deaf Adults*). W tej grupie osób stosowany jest podział na CODA pozytywni i CODA negatywni. Osoby określane jako „CODA pozytywni” cechuje akceptacja własnej dwujęzyczności (język foniczny i język migowy) oraz silna identyfikacja z kulturą głuchych, co w wielu przypadkach sprawia, że podejmują one profesjonalną działalność jako tłumacze języka migowego. Z kolei tzw. CODA negatywni przejawiają postawy dystansujące lub pejoratywne wobec środowiska głuchych, a także wobec samego języka migowego (Czajkowska-Kisil, 2008).

Pismo migowe noszące nazwę *Sign Writing* (w skrócie SW), umożliwiające zapisywanie poszczególnych znaków języka migowego, składa się z różnych

³ B. Szczepankowski używa określenia gramatyka pozycyjna, w której o sensie zdania decyduje kolejność wyrazów.

elementów graficznych, np. kół, kresek, gwiazdek, za pomocą których przedstawia się ułożenie rąk, mimikę i postawę osoby mówiącej podczas migania danego znaku (Grabowska-Orządała, Józefiak, Lemirowska-Wronka, 2013).



Rycina 1

Zapis słów „język polski” za pomocą *Sign Writing*

Źródło: Grabowska-Orządała M., Józefiak J., Lemirowska-Wronka J., Podgórn K. (2013). *PI Zapisać ciszę. Podręcznik do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu Sign Writing*. Nowy Sącz. s. 90.

Badania języka migowego prowadzone są głównie przez językoznawców amerykańskich, z tego względu wyniki badań nad amerykańskim językiem migowym (ASL) stanowią często punkt odniesienia w analizach i opisie innych języków migowych funkcjonujących na świecie. Amerykański język migowy (ASL) jest jak dotąd najlepiej opisanym i przebadanym naturalnym językiem migowym. Parlament Europejski oraz UNESCO w swoich oficjalnych dokumentach uznały język migowy za pełnoprawny środek komunikacji osób głuchych. Współcześnie kilkanaście państw na świecie wprowadziło regulacje prawne, w tym na poziomie konstytucyjnym, które potwierdzają status języka migowego jako języka mniejszościowego oraz definiują osoby z uszkodzeniem słuchu jako mniejszość językowo-kulturową. Polski język migowy uznawany jest za wyznacznik tożsamości kulturowej głuchych, którzy nie uważają się za osoby niepełnosprawne, lecz za grupę kulturową, mniejszość językową.

1.5.3. System językowo-migowy (SJM)

System językowo-migowy (w skrócie SJM), obecnie najpopularniejszy sposób komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, stanowi połączenie języka

miganego⁴ z głośną, wyraźną mową, tzn. znaki migowe pokazywane są równocześnie z mową według zasad gramatyki języka polskiego (mowa jest dokładnie odwzorowywana poprzez znaki migowe). Towarzyszą temu elementy prozodyczne wypowiedzi, czyli mimika (ruchy twarzy), gesty (ruchy rąk), pantomimika (ruchu całego ciała). Wyróżniamy dwa warianty systemu językowo-migowego: pełny i użytkowy. W wariancie pełnym tekst przekazujemy razem z końcówkami fleksyjnymi, co wprowadzie spowalnia tempo przekazu, lecz z drugiej strony umożliwia np. nauczanie dzieci z uszkodzeniem słuchu i w tym celu jest głównie stosowany. W codziennych kontaktach z osobami niesłyszącymi wykorzystywany jest użytkowy wariant systemu językowo-migowego. Znaki przekazywane są „co do słowa”, tzn. każdemu wypowiedzianemu słowu odpowiada znak migowy, nie zwracamy natomiast uwagi na końcówki fleksyjne, nie dodajemy końcówek poprzez daktylografię. System językowo-migowy⁵ tworzą więc: język mówiony, język migany oraz elementy prozodyczne.

1.5.4. Fonogesty

Metoda fonogestów wywodzi się z systemu Cued Speech (mowy wspomaganą gestami), opracowanego przez R. Orina Cornetta – amerykańskiego pedagoga specjalizującego się w edukacji osób głuchych. Na grunt polski metoda została zaadaptowana przez K. Krakowiak, która rozwinęła ją i nadała jej nazwę „fonogesty” (Krakowiak, 1995).

Istotą tej metody jest wspomaganie przekazu ustnego poprzez zastosowanie specjalnych gestów manualnych, które umożliwiają wizualne różnicowanie głosek artykułowanych w sposób fonetycznie zbliżony. System ten pełni funkcję fonologicznych wskazówek wizualnych i może znacząco wspierać proces komunikacji oraz rozwój językowy osób z uszkodzeniem słuchu, w praktyce jednak metoda ta znajduje bardzo ograniczone zastosowanie w spontanicznej komunikacji między osobami niesłyszącymi – jest wykorzystywana głównie jako narzędzie wspomagające terapię słuchu i mowy lub proces nauczania⁶.

⁴ Są to znaki migowe pokazywane wg zasad gramatyki języka polskiego, obowiązkowo lub fakultatywnie dodawane są za pomocą daktylografii końcówki fleksyjne.

⁵ Polski system językowo-migowy został opracowany jako jeden z pierwszych w Europie w latach 1964-1965, a jego zasady po raz pierwszy opublikowano w roku 1966.

⁶ Głównym ośrodkiem naukowym, w którym stosowane są fonogesty, jest Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

1.5.5. Daktylografia

Daktylografia była pierwotnie pojmowana wyłącznie jako alfabet palcowy. Wraz z rozwojem badań nad komunikacją osób niesłyszących zakres tego terminu został rozszerzony i obecnie obejmuje on system znaków, który oprócz alfabetu palcowego zawiera również reprezentacje liczebników, ułamków, wybranych działań arytmetycznych, jednostek miar i wag, wyrazów jednoliterowych oraz znaków interpunkcyjnych (Szczepankowski, Koncewicz, 2008). W codziennej komunikacji daktylografia wykorzystywana jest do literowania wyrazów – nazw własnych i pojęć niemających swojego znaku w języku migowym oraz do dodawania końcówek fleksyjnych do wyrazów. W przypadku posługiwania się daktylografią, podobnie jak w systemie językowo-migowym, następuje jednoczesna produkcja mowy werbalnej oraz manualnego kodu literowego. Przekaz tekstu realizowany jest zgodnie z zasadami ortografii języka polskiego, co powoduje, że forma ta jest zbliżona do zapisu, gdyż wyrazy są przekazywane litera po literze. Każdej literze alfabetu odpowiada odrębny znak manualny, ponadto dwuznaki języka polskiego mają w alfabecie palcowym swoje odpowiedniki, określane mianem diagrafów⁷. Daktylografia pozwala osobom niesłyszącym opanowywać duży zasób słów.

1.5.6. Odczytywanie mowy z ust

Odczytywanie mowy z ust stanowi zadanie niezwykle trudne, co wynika z faktu, iż artykulacja niektórych głosek przebiega na zewnątrz w sposób niemal identyczny. W efekcie niemożliwe jest jednoznaczne rozróżnienie poszczególnych dźwięków jedynie na podstawie obserwacji ruchów narządów artykulacyjnych, mimo tego jednak podczas odczytywania mowy z ust osoby niesłyszące odbierają całe słowa i charakterystyczne dla nich przebiegi przestrzenno-czasowe (Szczepankowski, 2009). Badania I. Ewing (za: Szczepankowski 2009, s. 133) wskazują, że osoby niesłyszące w 90 proc. odczytują wzrokiem spółgłoski w zdaniach, w 44 proc. w wyrazach, a tylko w 15 proc. w sylabach, skąd możemy wysnuć wniosek, że głównie odczytują za pomocą wzroku „obrazy” słów (B. Kaczmarek, 1986). Wzrok odgrywa istotną rolę w procesie akwizycji mowy u osób z uszkodzeniem słuchu, pełniąc funkcję kompensacyjną wobec deficytów sensorycznych wynikających z niedosłuchu. Osoba niesłysząca, posiadająca

⁷ Znaki alfabetu palcowego dla dwuznaków języka polskiego sz, cz, rz, ch, dz, dź, dż.

resztki sluchu, poprzez liczne ćwiczenia słuchowe i naukę odczytywania mowy⁸ z ust jest w stanie opanować język i porozumiewać się z osobami słyszącymi. Nabycie umiejętności odczytywania mowy z ust jest bardzo trudne dla dzieci głuchych od urodzenia, jest to możliwe tylko poprzez przyswajanie symboli werbalnych drogą wzrokowo-kinestetyczną. Dzieci niesłyszące często spontanicznie szukają informacji poprzez wzrok, co stanowi początek odczytywania mowy z ust. W początkowym okresie dziecko zaczyna rozumieć jedynie mimikę i gesty, ale nie rozpoznaje słów. Podstawowym warunkiem opanowania mowy przez wzrok jest środowisko dziecka, które ma mu stworzyć odpowiednie warunki do rozumienia i mówienia, ponieważ kiedy dziecko zrozumie, że poprzez odpowiednie ruchy warg przekazywane są mu informacje, wtedy samo zechce jak najlepiej nauczyć się odczytywania mowy z ust i poprzez naśladowanie zacząć wyrażać swoje potrzeby (Eckert, 1998). Im większy stopień uszkodzenia słuchu, tym bardziej wzrok jest potrzebny do wspomagania odbioru dźwięków mowy.

Resztki słuchowe odgrywają kluczową rolę w procesie nabywania mowy, słyszenia, rozumienia oraz rozróżniania dźwięków mowy, a także w orientacji przestrzennej u osób z uszkodzeniem słuchu. Są one nieocenione w rehabilitacji słuchowej, której celem jest maksymalne wykorzystanie pozostałych funkcji słuchowych dziecka, umożliwiając mu odbiór i rozróżnianie dźwięków w zakresie indywidualnych możliwości percepcyjnych. Z tego powodu szczególnie istotne jest jak najwcześniejsze zastosowanie aparatów słuchowych u dzieci z niedosłuchem.

1.5.7. Komunikacja totalna

Terminem „komunikacja totalna” określa się porozumiewanie się z osobami z uszkodzeniem słuchu za pomocą różnych (wszystkich możliwych) form przekazu językowego. W jej skład wchodzi następujące środki komunikacji:

- mowa ustna i wyraźna artykulacja,
- odczytywanie mowy z ust,
- słuchowa percepcja mowy (trening słuchowy),
- wychowanie słuchowe,
- systemy manualne i ustno-manualne,
- pismo,

⁸ Odczytywanie mowy z ust definiowane jest przez Eckert jako „rozumienie informacji na podstawie widocznych ruchów twarzy, szczególnie narządów mowy” (Eckert, 1998, s. 107).

- rysunek,
- alternatywne formy komunikacji – piktogramy, system Blissa itp.
(Szczepankowski, Koncewicz, 2008).

Ze względu na trudności w akwizycji języka charakterystyczne dla osób niesłyszących, dziecko w ramach tej metody samodzielnie dobiera najbardziej adekwatną dla siebie formę ekspresji językowej (Kurkowski, 1996).

1.5.8. Pantomima

Pantomima pełni istotną funkcję wspomagającą w komunikacji osób głuchych. Wynika to z często niskiego poziomu opanowania języka naturalnego przez osoby z uszkodzeniem słuchu, co stwarza konieczność wyjaśniania nowych lub nieznanych pojęć. W takich sytuacjach pantomima może efektywnie pełnić rolę narzędzia wizualno-motorycznego wspierającego proces komunikacji

Poprzez przekaz pantomimiczny kształtują się mentalne reprezentacje opisywanych przedmiotów i zjawisk. W połączeniu z symbolami obrazkowymi oraz ikonami pantomima tworzy optymalne warunki do nauki oraz poznawania otaczającego świata. Jej elementy są powszechnie wykorzystywane w surdopedagogice, co podkreśla jej znaczenie w edukacji osób z niepełnosprawnością słuchu (Podgórska-Jachnik, 1994) i kluczową rolę w procesach komunikacyjnych i edukacyjnych tej grupy.

1.5.9. Pisanie

Pismo stanowi jeden ze środków komunikacji między osobami z uszkodzeniem słuchu a osobami słyszącymi. Korzystają z niego przede wszystkim osoby posługujące się językiem migowym, które nie są w stanie efektywnie odczytywać mowy z ust swoich rozmówców i pisemna forma przekazu stanowi dla nich często jedyną możliwość porozumienia się. Poprawność językowa wypowiedzi pisemnych osób z uszkodzeniem słuchu jest determinowana przez szereg czynników i charakteryzuje się specyficznymi cechami na poziomie leksykalnym oraz gramatycznym (Geppertowa, 1968, Rakowska, 1992, Korendo, 2009). Temu zagadnieniu poświęcony będzie rozdział w dalszej części pracy.

1.5.10. Podsumowanie

Przedstawione powyżej sposoby komunikacji osób z uszkodzeniem słuchu mają istotne znaczenie dla rozwoju języka osób niesłyszących, zwłaszcza tych, u których ubytek słuchu uniemożliwia komunikację werbalną.

U osób z uszkodzeniem słuchu posługujących się polskim językiem migowym rozwija się kompetencja językowa, która różni się pod względem strukturalnym i funkcjonalnym od kompetencji językowej osób słyszących. Osiągnięty poziom biegłości w języku migowym umożliwia efektywną komunikację w społeczności osób niesłyszących, jednakże nie zapewnia w pełni poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, zwłaszcza w zakresie tworzenia poprawnych wypowiedzi pisemnych.

1.6. Terminologia i problematyka uszkodzeń słuchu – podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedstawiono kluczowe informacje dotyczące osób z uszkodzeniem słuchu, obejmujące definicję, rodzaje i klasyfikacje uszkodzeń słuchu oraz opis metod komunikacji stosowanych przez osoby niesłyszące. Zaprezentowana wiedza stanowi podstawę do analizy zróżnicowania umiejętności komunikacyjnych osób niesłyszących w zakresie języka.

W dalszej części pracy terminy „osoba z uszkodzeniem słuchu” „osoba z niepełnosprawnością słuchu” oraz „osoba niesłysząca” będą stosowane w odniesieniu do badanych grup. Do podziałów wewnątrzgrupowych wykorzystano klasyfikację audiometryczną, uwzględniającą stopień ubytku słuchu. Ponadto zastosowano klasyfikację opartą na wieku, momencie powstania ubytku słuchu, co pozwoliło na bardziej szczegółowe rozróżnienie badanych osób.

FUNKCJONOWANIE POZNAWCZE OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Człowiek do prawidłowego funkcjonowania w otaczającym go świecie poznawania go i poszerzania o nim wiedzy potrzebuje sprawnie funkcjonujących zmysłów oraz opanowania systemu językowego. Te czynniki warunkują prawidłowy rozwój poznawczy, intelektualny, emocjonalny i społeczny każdej osoby, często jednak zdarzają się dysfunkcje narządów zmysłu, np. uszkodzenie narządu słuchu, które w większości przypadków jest przyczyną deficytów językowych u osób nim dotkniętych. Rozwój psychospołeczny dzieci niesłyszących wymaga specjalistycznego podejścia terapeutycznego, edukacyjnego, zwłaszcza że duża część z nich ma ograniczenia w zakresie porozumiewania się za pomocą mowy, w której zawarty jest cały obraz rzeczywistości.

2.1. Rozwój języka osób z uszkodzeniami słuchu

U osób z uszkodzeniami słuchu ze względu na brak dostępu do bodźców dźwiękowych lub jego ograniczony zasięg występują liczne trudności w opanowaniu mowy i języka, co ma to istotnie negatywny wpływ na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny jednostki. Mówiąc o języku i mowie osób niesłyszących, należy przytoczyć podstawowe definicje wymienionych procesów. W literaturze występuje wiele definicji mowy i języka w ujęciu strukturalizmu, gramatyki generatywnej czy socjolingwistyki. W pracy autorka powołała się na definicję mowy i języka Leona Kaczmarka oraz współczesną definicję Stanisława Grabiasa, które stanowią podstawę teoretyczną badań nad komunikacją językową w polskiej logopedii.

Zdaniem Kaczmarka (1988) **mowa** jest aktem w procesie językowego porozumiewania się w słowie, jej istotą jest przekazywanie i odbiór informacji słuchowych. Informację przekazuje osoba mówiąca (nadawca), a odbiera rozmówca (odbiorca). Oba te procesy są możliwe dzięki temu, że nadawca i odbiorca znają ten sam język (kod). **Język** jest to natomiast zamknięty zbiór symboli prozodycznych (melodia, rytm, akcent), fonicznych (głoski, w piśmie – litery), morficznych (fleksja), leksykalnych (słowa), frazeologicznych (zwroty)

oraz układ zasad gramatycznych, według których budujemy i odczytujemy (rozumieamy) teksty (L. Kaczmarek, 1988).

Z kolei uwzględniając dotychczasowe osiągnięcia współczesnej lingwistyki, Grabias proponuje szersze ujęcie pojęcia „mowa”. Uważa on, że „mowa” stanowi „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias, 2012, s. 15). Mowa jest więc bytem złożonym z kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej oraz procesu ich realizacji (Grabias, 1997). Kompetencje są wiedzą o systemie językowym, o tym, jak posługiwać się językiem, natomiast „sprawności” to wiedza o nabywaniu kompetencji i sposobach ich realizacji (Grabias, 1997). Pomiędzy kompetencjami istnieją wzajemne zależności – odpowiedni stopień kompetencji językowej warunkuje opanowanie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

„Kompetencja językowa”⁹ jest to nieświadomiona wiedza o budowaniu zdań gramatycznie poprawnych (Grabias, 2001). Istotną rolę w komunikacji językowej przypisuje się „kompetencji komunikacyjnej”¹⁰, która jest wiedzą na temat użycia języka w grupie społecznej i w konkretnych sytuacjach społecznych, a tę umiejętność człowiek nabywa poprzez uczestniczenie w życiu społecznym (socjalizację) (Grabias, 2001). W skład kompetencji komunikacyjnej wchodzi cztery sprawności:

- systemowa,
- społeczna,
- sytuacyjna,
- pragmatyczna (Grabias, 2001).

U osób głuchych wszystkie sprawności kształtują się w odmienny sposób niż u osób słyszących (w wyniku braku mowy lub ograniczonego do niej dostępu, porozumiewania się językiem migowym), wyjątkowo uwidacznia się to w zakresie osiągnięcia sprawności systemowej, która stanowi podstawę tworzenia spójnych i zrozumiałych tekstów pisanych (Jachimowska, 2008).

Osiągnięcie przez człowieka właściwego rozwoju kompetencji komunikacyjnej warunkuje możliwość prawidłowego komunikowania się i to właśnie na rozwoju tej kompetencji skupione jest obecnie kształcenie językowe osób z uszkodzeniami słuchu.

⁹ Ujęcie *gramatyki generatywnej*, której twórcą jest N. Chomsky.

¹⁰ Twórcą tej teorii jest D. Hymes, amerykański socjolingwista, teoretyk komunikacji językowej.

Trzecia z kompetencji – kulturowa – to wiedza dotycząca zjawisk rzeczywistości, która powstaje przy udziale języka, ponieważ to w nim zawarte są narosłe przez wieki interpretacje zjawisk rzeczywistości. Bez pewnego zasobu wiedzy, właściwego członkom danej społeczności, komunikacja jest niemożliwa (Grabias, 2001).

Grabias (2001) zwraca uwagę, że komunikacja językowa człowieka uwarunkowana jest przez opanowanie języka, kompetencji (językowej, komunikacyjnej, kulturowej) oraz sprawności (systemowej, społecznej, sytuacyjnej, pragmatycznej). U osób z uszkodzeniami słuchu występują zaburzenia wszystkich form komunikacji językowej, a więc mowy (związanego z nią języka), pisanie i czytanie. Dziecko nabywa poszczególne struktury języka w trakcie rozwoju osobniczego, gdyż najpierw słyszy, słucha, potem mówi, czyli rozwija ekspresję, następnie uczy się języka, poznaje słowa, ich znaczenie i reguły łączenia słów, aby budować wypowiedzi i je rozumieć. w przyszłości poziom rozwoju języka warunkuje trudności, które występują w nauce szkolnej, bo jeżeli dziecko nie ma opanowanego na odpowiednim poziomie systemu językowego do czasu rozpoczęcia nauki, to mogą pojawić się u niego liczne niepowodzenia szkolne. Dzieci muszą zrozumieć, co mówi nauczyciel, odpowiadać na pytania, uczestniczyć w dialogu. Opanowanie systemu językowego jest niezbędne w nauce czytania i pisanie.

Dzieci z prelingwalną i głęboką głuchotą znajdują się w szczególnie trudnej sytuacji pod względem opanowania języka, ponieważ nie mają możliwości jego naturalnego przyswajania w wyniku braku dostępu do bodźców dźwiękowych. Z tego względu kluczowe znaczenie ma intensywne wsparcie środowiska wychowawczego, w którym dziecko dorasta – istotne jest, aby było ono otaczane językiem oraz traktowane jako pełnoprawny członek rodziny. Szczególnie ważne jest wczesne wykrycie ubytku słuchu, wdrożenie odpowiedniej rehabilitacji oraz wyposażenie dziecka w urządzenia wspomagające słyszenie. Równie istotne jest stworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego, wychowawczego, społecznego i rodzinnego, które będzie sprzyjało rozwojowi językowemu dziecka z uszkodzeniami słuchu.

2.1.1. Przebieg procesu rozwoju mowy u osób z uszkodzeniami słuchu

Dziecko słyszące nabywa mowę w sposób naturalny, przechodząc kolejne etapy jej rozwoju, aby w wieku siedmiu lat posługiwać się sprawnie systemem

językowym. W inny sposób przebiega proces rozwoju języka u dzieci z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza u tych z głębokim stopniem uszkodzenia słuchu i głuchotą prelingwalną.

Dziecko przyswaja mowę w sposób naturalny, przede wszystkim poprzez naśladowanie dźwięków pochodzących z otoczenia oraz mowy osób z najbliższego środowiska. W przypadku dzieci z ubytkiem słuchu znaczna część bodźców akustycznych, w tym istotne sygnały różnicujące dźwięki mowy, nie jest prawidłowo odbierana lub w ogóle do nich nie dociera. Skutkuje to poważnymi trudnościami w percepcji mowy. W zależności od stopnia niedosłuchu różnice w rozwoju mowy pomiędzy dziećmi słyszącymi a niesłyszącymi stają się coraz bardziej wyraźne na kolejnych etapach jej nabywania (Eckert, 1998).

We wczesnym etapie rozwoju mowy, obejmującym pierwsze sześć miesięcy życia, różnice między dziećmi słyszącymi a dziećmi z uszkodzeniami słuchu są minimalne i trudne do jednoznacznego zaobserwowania. Dzieci z ubytkiem słuchu, podobnie jak ich słyszący rówieśnicy, krzyczą, głużą (wydają przypadkowe dźwięki), sygnalizują potrzeby, w ich zachowaniu obserwuje się również pozawerbalne formy komunikacji, takie jak gesty czy mimika. Na tym etapie objawy niedosłuchu są zazwyczaj mało wyraźne i często pozostają niezauważalne, zwłaszcza przez niedoświadczonych rodziców.

Znaczny wzrost umiejętności wokalnych u dzieci występuje w szóstym miesiącu życia. Pojawia się gaworzenie, czyli świadome powtarzanie dźwięków usłysanych z otoczenia, dziecko bawi się dźwiękami, wymawia samogłoski i część spółgłosek, łączy je w sylaby i powtarza (np. ma, ba, pa, ka, ga) (Dryżalska, 2007, Eckert 1998, Kurkowski 1996, Périer 1992). Dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu również podejmują próby gaworzenia, ponieważ „dostrzegają skutki własnej aktywności (wibrację, wrażenia kinestetyczne), a następnie próbują odnosić wydawane przez siebie sygnały dźwiękowe do elementów otaczającego ich świata i oznaczać te elementy przy użyciu nieartykułowanych sygnałów. Dźwiękom zaś, które do nich docierają (zwłaszcza z zastosowaniem protezy), przypisują znaczenie np. reagują na wołanie, rozpoznają głośnie sygnały dźwiękowe, uczą się rozumienia niektórych wykrzyknień o treści emocjonalnej itp.” (Krakowiak, 2012a, s. 51). Gaworzenie jest więc zjawiskiem, które nie występuje samoistnie w rozwoju mowy dzieci niesłyszących lub występuje bardzo krótko, może pojawić się tylko dzięki odpowiedniej rehabilitacji słuchowej. Gaworzenie jest to etap w rozwoju mowy dziecka, w którym znacznie uwidaczniają się trudności dzieci niesłyszących, a nawet następuje u nich zahamowanie rozwoju języka z powodu bariery fonologicznej

powodującej duże problemy w odróżnianiu sylab. W konsekwencji dzieci niesłyszące mają ograniczony dostęp do struktury wyrazów i zdań, interpretacji ich znaczeń, co wynika z trudności związanych z kojarzeniem form i grup wyrazów ze znaczeniem i funkcją zdaniotwórczą (Krakowiak, 2012a). Dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu nie gaworzą, nie odbierają elementów prozodycznych mowy, nie wymawiają samogłosek i spółgłosek, które powinny mieć opanowane na tym etapie rozwoju mowy.

Okolo dziesiątego miesiąca życia dziecko zaczyna rozumieć znaczenie słów, mimo że nie potrafi ich jeszcze wypowiedzieć. Poznaje nazwy przedmiotów otaczającej je rzeczywistości. Na tym etapie rozwoju mowy znacznie pogłębiają się problemy dzieci niesłyszących, ponieważ nie rozumieją one wypowiedzianych słów, nie pojawia się u nich skojarzenie pomiędzy przedmiotem, zjawiskiem a dźwiękiem, a w konsekwencji dziecko niesłyszące nie zna pojęć, które są podstawą procesu uogólniania rzeczywistości i stanowią fundament językowego porozumiewania się (Dryżałowska, 2007). System pojęć budowany przez dzieci niesłyszące opiera się głównie na spostrzeżeniach wzrokowych. Okres wyrazu (pierwszy-drugi rok życia) pojawia się u tych dzieci z dużym opóźnieniem, może utrzymywać się on nawet do okresu szkolnego (Kurkowski, 1996). W ich mowie ujawniają się te same cechy, które występują w tym okresie u dzieci słyszących. Również z dużym opóźnieniem pojawia się u dzieci niesłyszących okres zdania (drugi-trzeci rok życia u dzieci według norm rozwojowych), co jest spowodowane problemami z odkryciem reguł gramatycznych, według których budowane są wypowiedzi (Kołodziejczyk, 2015). U dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu dziecięce neologizmy występują rzadko lub nie pojawiają się wcale. W ich wypowiedziach można zaobserwować tworzenie zdań, jednak w zdecydowanej większości są one obarczone licznymi błędami gramatycznymi, agramatyzmami oraz uproszczeniami składniowymi. Wyrażenia przyimkowe pojawiają się sporadycznie, natomiast szczególną trudność sprawia tym dzieciom prawidłowe posługiwanie się zaimkami (Kołodziejczyk, 2015). Dzieci z lżejszym stopniem niedosłuchu popełniają o wiele mniej błędów gramatycznych i funkcjonują lepiej pod względem językowym niż dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu. Ostatni okres w rozwoju mowy, czas swojej mowy dziecięcej (trzeci-siądmy rok życia), występuje u dzieci niesłyszących przez cały okres nauki szkolnej. Często dzieci niesłyszące nie osiągają takiego poziomu rozwoju językowego jak ich słyszący siedmioletni rówieśnicy (Kurkowski, 1996).

Ograniczenie lub całkowity brak możliwości odbioru bodźców słuchowych w znacznym stopniu opóźnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia prawidłowy rozwój mowy i języka, w konsekwencji osoby niesłyszące doświadczają istotnych trudności w zakresie komunikacji językowej, które wpływają również na funkcjonowanie poznawcze, ograniczając możliwości dotyczące nabywania wiedzy, rozumienia pojęć abstrakcyjnych oraz przetwarzania informacji językowych. Ograniczenie negatywnych skutków uszkodzenia słuchu można osiągnąć poprzez odpowiednio wczesne podjęcie działań wspierających rozwój mowy, przede wszystkim w obszarze wychowania słuchowego. Warto podkreślić, że dzieci z uszkodzeniami słuchu przechodzą przez te same etapy rozwoju mowy co dzieci słyszące, jednak proces ten jest opóźniony i często nie osiąga w pełni poziomu rozwoju charakterystycznego dla dzieci z prawidłowym słuchem. Skala tych różnic zależy od wielu czynników, które zostaną szczegółowo omówione w kolejnej części pracy.

2.1.2. Czynniki wpływające na mowę osób z uszkodzeniami słuchu

Osoby z uszkodzeniami słuchu ze względu na ograniczony dostęp do dźwięków mowy mają trudności w opanowaniu systemu językowego i porozumiewaniu się w nim. Często opanowują mowę w stopniu niewystarczającym do komunikowania się w języku ojczystym, a ich umiejętności komunikacyjne są bardzo zróżnicowane i uzależnione od wielu czynników. Podstawowymi czynnikami mającymi wpływ na rozwój językowy osób niesłyszących są:

- inteligencja dziecka,
- wiek, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu (im wcześniej, tym bardziej opóźniony jest rozwój mowy),
- stopień ubytku słuchu,
- rodzaj uszkodzenia słuchu,
- przyczyny uszkodzenia słuchu,
- czas wykrycia uszkodzenia,
- czas zaopatrzenia w aparat słuchowy i podjęcia terapii,
- wykorzystanie resztek słuchowych w percepcji mowy,
- sposób porozumiewania się z otoczeniem,
- wykorzystane w terapii metody wychowania językowego,
- środowisko (czy rodzice są osobami słyszącymi czy z uszkodzonym słuchem, czy akceptują dziecko, czy współpracują z lekarzami i stosują się do ich zaleceń),

– edukacja dziecka (uczęszcza do szkoły masowej, szkoły integracyjnej, czy kształci się w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej) (Góralówna, 1994).

Występuje duża liczba istotnych czynników wpływających na opanowanie i rozwój mowy u osób z uszkodzeniami słuchu. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się osoby z głębokim lub znacznym ubytkiem słuchu, obecnym od urodzenia lub w okresie wczesnego dzieciństwa, ponieważ w większości przypadków uniemożliwia on opanowanie mowy. Osoby niesłyszące, w stosunku do których zastosowano wczesną i odpowiednią interwencję logopedyczną, medyczną, nabywają umiejętność posługiwania się mową, choć w różnym zakresie. W mowie osób niesłyszących występuje dużo nieprawidłowości, pojawia się wiele odstępstw od poprawnej wymowy. Występują trudności w czytaniu i pisaniu. Kształtując więc mowę i umiejętności językowe (kompetencje, sprawności językowe) dzieci niesłyszących, trzeba brać pod uwagę wszystkie wymienione wyżej czynniki, wpływające na ich terapię, oraz mieć wiedzę na temat zaburzeń form komunikacji językowej (mowy, czytania i pisania) osób niesłyszących.

2.1.3. Sposoby i metody nabywania języka przez osoby z uszkodzeniami słuchu

Słyszenie jest podstawą nabywania mowy, bez niego samoistnie się ona nie rozwija.

Zahamowanie rozwoju mowy prowadzi do:

- ograniczenia rozwoju emocjonalnego i społecznego,
- braku możliwości opanowania języka i związanego z nim myślenia (Kurkowski, 1994).

Dla każdego dziecka z uszkodzonym słuchem należy więc wybrać optymalną metodę postępowania, aby mogło ono nabyć mowę. W surdopedagogice zespół sposobów postępowania w stosunku do dziecka niesłyszącego, podejmowanych w celu wykorzystania w terapii resztek słuchowych, nosi nazwę „wychowania słuchowego”. Są to „wszystkie sposoby postępowania pedagogicznego, mające na celu dopomóc w optymalnym rozwoju mowy, poprzez wykorzystanie wszystkich pozostałych resztek słuchu u dzieci, których słuch uległ uszkodzeniu przed jej przyswojeniem”¹¹ (Löwe, 1995, s. 17). Współcze-

¹¹ Dotyczy dzieci z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu.

śnie obok terminu wychowanie słuchowe używane jest pojęcie „trening słuchowy”, który odnosi się do „dzieci z peri- i postlingwalnymi uszkodzeniami słuchu oraz osób dorosłych postlingwalnie niesłyszących, u których ćwiczenia słuchowe bazują na doświadczeniach akustycznych zdobytych przed momentem utraty zdolności słyszenia” (Lorenc, 2015, s. 253).

Obecnie w literaturze przedmiotu¹² metody wychowania słuchowego zostały podzielone na sześć grup. Zestawienia tych metod dokonała Krakowiak (2015), wyróżniając:

1. Metody audytywno-werbalne (jednoznysłowe).
2. Metody oralne (ustno-słuchowe, wieloznysłowe).
3. Metodę fonogestów.
4. System językowo-migowy.
5. Komunikację totalną.
6. Bilingwizm (metody dwujęzyczne).

Każda z metod ma odmienne cele działania i w każdej inaczej wygląda programowanie terapii.

Celem metod audytywno-werbalnych jest optymalna poprawa słyszenia z wykorzystaniem protez słuchowych i maksymalne usprawnianie słyszenia. W metodach tych wykorzystuje się narząd słuchu do percepcji mowy. Podstawowym ich założeniem jest jak najwcześniejsze wykrycie uszkodzenia słuchu i podjęcie jak najszybciej działań rehabilitacyjnych w tym zakresie. Zwolennicy tych metod wykorzystują wiedzę na temat plastyczności mózgu dziecka. Podkreślają również istotne znaczenie słuchu dla rozwoju czynności psychicznych człowieka. Ostatecznym celem metod jest ukształtowanie u osób niesłyszących umiejętności rozumienia mowy i wymiany informacji (Krakowiak, 2015).

Stosując metody oralne, dąży się, podobnie jak w przypadku wcześniejszych, do maksymalnego wykorzystania słuchu przy udziale protez, jednak tutaj jako środki wspomagające komunikację wprowadza się wszystkie inne zmysły, w tym między innymi: odczytywanie mowy z ust, mimikę i gesty (Krakowiak, 2015).

Podstawą metody fonogestów są specjalnie opracowane gesty. Wspomagają one odczytywanie mowy z ust, dzięki czemu osoby niesłyszące mogą we właściwy sposób rozumieć mowę, zwłaszcza rozpoznawać głoski zbliżone do siebie pod względem artykulacji. Dzięki temu metoda wspomaga poprawne mówienie (Krakowiak, 1995).

¹² W literaturze badacze dokonywali charakterystyki poszczególnych metod: Kurkowski M. (1996); Szczepankowski B. (1999), Krakowiak K. (2002), Cieszyńska J. (2001).

System językowo-migowy polega na przekazie wypowiedzi w postaci fonicznej, której równolegle towarzyszy przekaz za pomocą znaków pojęciowych pochodzących z języka migowego. Osoba posługująca się tym systemem jednocześnie mówi i miga (Szczepankowski, 2009).

Komunikacja totalna natomiast jest to kształtowanie mowy u osób niesłyszących wszystkimi możliwymi sposobami, czyli poprzez słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, wykorzystanie alfabetu palcowego, języka migowego, gestów i mimiki (Korzon, 1996).

Ostatnią grupę metod nabywania mowy przez osoby niesłyszące stanowi bilingwizm. Zgodnie z tą metodą dziecko początkowo opanowuje język migowy, a następnie, w oparciu o jego strukturę, uczy się języka ojczystego. W przypadku możliwości dziecko przyswaja język ojczysty zarówno w formie mówionej, jak i pisemnej; w przeciwnym razie nabywa go wyłącznie w formie pisemnej (Krakowiak, 2015).

2.1.4. Zaburzenia komunikacji językowej osób z uszkodzeniami słuchu

Uszkodzenie słuchu, w zależności od stopnia, w mniejszym lub większym zakresie wpływa na percepcję i odbiór dźwięków mowy, przez co osoby z tą dysfunkcją mają ograniczony dostęp do poznawania rzeczywistości za pomocą języka.

Ze względu na ograniczenia wrażliwości słuchowej, u osób niesłyszących występują różne zaburzenia mowy, które można podzielić ze względu na rodzaj i intensywność występowania (nasilenie) (Krakowiak, 2012a).

Krakowiak (2012a, 2015) zwraca uwagę, że podłożem zaburzeń mowy u osób niesłyszących jest ograniczenie uniemożliwiające lub zaburzające:

- postrzeganie dźwięków, w związku z czym występują trudności w odbiorze sygnałów mowy i rozumieniu treści wypowiedzi, w konsekwencji pojawiają się problemy w komunikacji ze środowiskiem społecznym,
- postrzeganie dźwięków wydawanych przez samego siebie, w związku z czym następuje ograniczenie lub brak możliwości samokontroli w czasie czynności nadawania mowy (kontrola natężenia i intonacji głosu, elementów prozodycznych mowy, akcentu).

Biorąc pod uwagę powyższe aspekty, badaczka podzieliła zaburzenia mowy u osób niesłyszących na dwie grupy: pierwotne i wtórne (Krakowiak 2015, 2012a). Pierwsze z nich są bezpośrednim następstwem uszkodzenia słuchu. Wyróżnia się wśród nich zaburzenia odbiorcze, obejmujące trudności w per-

cepcji i rozumieniu komunikatów językowych, oraz zaburzenia realizacji dźwięków mowy, obejmujące nieprawidłowości głosu, prozodii oraz wady wymowy. Zaburzenia wtórne u osób niesłyszących są następstwem ograniczeń w opanowaniu języka, a powstają ze względu na niewielkie możliwości kontaktów społecznych tych osób. W tym przypadku pojawia się ubóstwo doświadczeń językowych, które skutkuje: ubogim zasobem słownictwa odzwierciedlającym zaburzenia na poziomie leksykalno-semantycznym oraz trudnościami w stosowaniu reguł gramatycznych oznaczającymi zaburzenia na poziomie składniowo-leksykalnym, przejawiającymi się w postaci błędów gramatycznych.

Powyższy podział zaburzeń mowy w dokładny sposób określa rodzaj trudności językowych, z jakimi na co dzień zmagają się osoby z uszkodzeniami słuchu. Dokonując na tej podstawie ogólnego podziału zaburzeń mowy, u tych osób wyróżnić można:

- problemy odbioru i rozumienia komunikatów językowych, zarówno ustnych, jak i pisemnych,
- nieprawidłowości w realizacji poszczególnych dźwięków mowy,
- nieprawidłowości w formalnogramatycznej strukturze wypowiedzi i związane z tym zaburzenia treści,
- ubóstwo treściowe wypowiedzi ze względu na niedostateczny zasób wiedzy i deficyt kompetencji kulturowej (Krakowiak, 2015).

Przeprowadzono liczne badania nad rozwojem językowym osób z uszkodzeniami słuchu, uwzględniając różne jego aspekty.

W literaturze przedmiotu opisywane są trudności językowe dzieci niesłyszących, które ujawniają się w tekstach mówionych i pisanych. Analizą tych pierwszych zajęła się Kolodziejczyk (2011, 2015, 2021), która badała dzieci i młodzież niesłyszącą w trzech grupach wiekowych: 4-8 lat, 11-14 lat oraz 18-25 lat. Wyniki badań wskazują, że wraz z wiekiem, nabywaniem i rozwojem umiejętności komunikacji językowej osoby niesłyszące budują coraz bardziej złożone formy językowe. U dzieci dominują wypowiedzenia niezdaniowe (wykrzyknienia, zdania urwane, zdania epileptyczne), równoważniki zdań, holofrazy, pojawiają się także zdania pojedyncze, ale zawierają one zazwyczaj błędy gramatyczne. U młodzieży niesłyszącej w budowanych wypowiedziach mówionych najczęściej występują zdania pojedyncze rozwinięte oraz proste, ale też w tej grupie są osoby, które mają wyższe umiejętności językowe w porównaniu z rówieśnikami, w związku z czym posługują się zdaniami współrzędnie i podrzędnie złożonymi. W języku młodzieży niesłyszącej pojawiają się nowe formy wyrazowe: zaczyna występować, chociaż sporadycznie, liczba mnoga

rzeczownika, następuje poprawa w zakresie posługiwania się czasownikiem, opowiadając o sobie, używają czasownika w 1. osobie, częściej stosują czasowniki w czasie przeszłym i przymiotniki, a także wprowadzają do swoich wypowiedzi przyimki oraz nowe spójniki, choć nie wszystkie. Niesłyszące osoby w wieku 18-25 lat budują zdania podrzędnie i współrzędnie złożone, pojawiają się nawet zdania wielokrotnie złożone, ponadto osoby te mają rozwinięte umiejętności posługiwania się formami fleksyjnymi, choć często w tym zakresie popełniają błędy, w ich wypowiedziach można zauważyć już związki frazeologiczne. Podsumowując swoje badania, Kołodziejczyk wskazuje na specyfikę umiejętności budowania tekstów mówionych przez osoby z uszkodzonym słuchem. Każda z przebadanych grup wiekowych charakteryzuje się odmiennymi zjawiskami językowymi. Wraz z wiekiem i oddziaływaniem rodziny wzrastają ich umiejętności językowe, jednak nigdy nie osiągają one poziomu dorosłych osób słyszących (Kołodziejczyk, 2011, 2015).

Gulip M. (2021)¹³ przeanalizowała proces uczenia się i umiejętności tworzenia związków składniowych czasownika na podstawie wypowiedzi ustnych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Analiza przeprowadzona przez autorkę wykazała, że dzieci te mogą osiągnąć podstawowy poziom kompetencji językowej przy zasobach 100-160 czasowników. Wskazała również reguły łączliwości składniowej, które są szczególnie trudne do przyswojenia i wymagają specjalistycznej pracy logopedycznej.

Analizą tekstów pisanych osób niesłyszących zajęło się wielu badaczy. Wykazali, że w tekstach pisanych tych osób dominują rzeczowniki, następnie, biorąc pod uwagę frekwencję, czasowniki. Osoby niesłyszące mają duże trudności z prawidłową odmianą części mowy, z posługiwaniem się przyimkami, spójnikami oraz zaimkami. W pracach tych osób zdania mają uproszczoną strukturę gramatyczną, dominują zdania pojedyncze, często niepoprawne, a nawet i niezrozumiałe, zawierają mało treści/informacji. Pojawiają się liczne błędy semantyczne w związku z niską umiejętnością rozumienia treści znaczeniowej i przenośnego znaczenia wyrazów, występują też częste odstępstwa od zasad poprawnej pisowni. Osoby niesłyszące mają duże deficyty w zakresie określania cech, właściwości przedmiotów ze względu na ograniczony zasób słownictwa czynnego i biernego, odczytują też znaczenie słów w sposób do-

¹³ Autorka w publikacji przedstawiła opracowany przez siebie zestaw ćwiczeń umożliwiających jednocześnie opanowanie składni zdania pojedynczego, fleksji imiennej i werbalnej oraz selekcji semantycznej czasowników, co ma istotny wpływ na synchroniczne kształtowanie systemów językowego i komunikacyjnego.

słowny, co w konsekwencji prowadzi do trudności w rozumieniu przekazywanych informacji (w efekcie problemów z czytaniem ze zrozumieniem) (Geppertowa, 1968, Baran, 1985, Eckert, 1998, Périer, 1992, Rakowska, 1995, Kurkowski, 1996, Dryżałowska, 2007, Korendo, 2009). Korendo (2009), prowadząc badania wśród niesłyszącej młodzieży gimnazjalnej, potwierdziła występowanie istotnych trudności w zakresie konstruowania wypowiedzi pisemnych, zwróciła również uwagę na brak spójności i logicznej struktury w tworzonych tekstach. W analizie narracji opartych na historyjkach obrazkowych zaobserwowano, że uczestnicy badania opisywali poszczególne ilustracje oddzielnie, bez scalania ich w spójną i logicznie powiązaną całość.

Niski poziom opanowania języka ojczystego przez dzieci niesłyszące powoduje, że w wieku 9-11 lat często nie przyswajają one systemu językowego na poziomie słyszącego trzy- czy czterolatka (Rakowska, 1992).

W związku z tym u osób z uszkodzeniami słuchu występują trudności w mowie i piśmie, wynikające z niskiego poziomu opanowania systemu językowego. W konsekwencji pojawiają się również trudności w czytaniu, a w szczególności w czytaniu ze zrozumieniem, ponieważ ograniczony zasób słownictwa utrudnia rozumienie tekstu pisanego. Nie znają znaczenia słów lub, przy znajomości wszystkich słów w czytany tekście, nie są w stanie zrozumieć jego treści. Przyczyną tych trudności według Kaiser-Grodeckiej (1987) jest niezauważanie przez te osoby fleksyjnych form wyrazów i nierozumienie wskaźników relacji (przymków, spójników, zaimków, tzw. morfemów gramatycznych), w związku z czym pojawiają się dodatkowo problemy z rozumieniem przenośni, metafor i słów wieloznacznych.

Oddzielne zagadnienie stanowią trudności dotyczące mowy osób z uszkodzeniami słuchu. Jak wskazują badania, u większości tych osób występują różne nieprawidłowości w zakresie wymowy, określane mianem dyslalii audiogennej ze względu na przyczynę problemów.

W surdologopedii pojawia się coraz więcej prac poświęconych analizie fonetyczno-akustycznej wymowy osób niesłyszących. Na tej podstawie wyodrębniono następujące trudności w zakresie wymowy w tej grupie:

- problemy w realizacji samogłosek: deformacje, częste substytucje, brak różnic w wymowie pomiędzy głoską [i] oraz [y], unasawianie (nazalizacja) samogłosek, redukcje i epentezy (wstawienie głoski lub sylaby w wyraz);
- nieprawidłowości w zakresie realizacji spółgłosek: substytucje, mogilalia, paralalia, redukcje, epentezy, zaburzenia w zakresie dźwięczności (ubezdźwięcznianie głosek dźwięcznych), najczęściej nieprawidłowo realizowane są

głoski detalizowane, szczelinowe i zwartoszczelinowe, upraszczanie grup spółgłoskowych, asymilacje (upodobnienia fonetyczne),

- kłopoty z właściwym oddechem – brak synchronizacji oddechu z mówieniem, skrócenie fazy wydechowej,

- problemy z fonacją – częste zmiany natężenia głosu, głos wysoki i piskliwy lub cichy i niski, nosowy, twarde nastawienie głosu,

- zaburzenia prozodyczne – mowa monotonna, wydłużenie czasu realizacji samogłosek, przez co występują zaburzenia płynności, tempa i rytmu wymowy, a w konsekwencji również akcentu (Galkowki, 1999, Kurkowski, 1996, Lorenc, 2015, Trochymiuk, 2008)¹⁴.

Wymienione nieprawidłowości są często na tyle nasilone, że mowa osób z uszkodzeniami słuchu bywa niezrozumiała dla osób słyszących. Dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, które nie odbierają dźwięków, uczą się głosek w oparciu o ułożenie narządów artykulacyjnych. Wskutek tego pojawiają się znaczne trudności w opanowaniu mowy, co w konsekwencji utrudnia przyswajanie kolejnych form komunikacji językowej, takich jak czytanie i pisanie.

2.2. Charakterystyka sprawności pisania i czytania jako form komunikacji językowej u osób z uszkodzeniami słuchu

Czytaniu i pisaniu przypisuje się znaczącą rolę w rozwoju intelektualnym i językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu, u części z nich stanowią kompensacyjną formę komunikowania się.

Czytanie i pisanie, obok mowy, są to formy językowego porozumiewania się, wtórne w stosunku do mowy. Pojawiają się, gdy mowa dziecka jest już ukształtowana i rozwinięta.

Zelech (1997) twierdzi, że nauka czytania i pisania przez dzieci słyszące jest „jakby uczeniem nowego języka, który towarzyszy mowie ustnej” (Zelech, 1997, s. 88). Autor podkreśla, że istotne znaczenie w nabywaniu tych umiejętności ma poziom rozwoju językowego dziecka, jak również doświadczenie i dojrzałość emocjonalno-motywacyjna. Dziecko słyszące, ze względu na związek pisania z mówieniem, nie napisze tego, z czym nie zapoznało się drogą słuchową (Zelech, 1997).

¹⁴ A. Lorenc na podstawie swoich badań określiła procentowo prawidłową realizację poszczególnych samogłosek w wymowie dzieci niesłyszących: [u] – 80% poprawnej realizacji, [o] – 75%, [a] – ok. 72%, [e] – 65%, [y] – 55%, [i] – ok. 32%, [ɛ] [a] – ok. 3% (2008, 2015).

W literaturze spotykamy się z wieloma definicjami „czytania i pisania”.

W definicji Kaczmarka (1968) czytanie polega na przekazywaniu w postaci tekstu informacji od nadawcy (autora) do odbiorcy (czytającego). Podstawą nadania i odbioru informacji jest język.

Pisanie natomiast jest to system znaków służący do utrwalania mowy (Pietras, 2008).

Brzezińska (1987), proponując szerokie ujęcie definicji umiejętności czytania i pisania, wyróżnia trzy aspekty tych umiejętności:

- 1) techniczny – odnosi się do techniki czytania i pisania,
- 2) semantyczny – warunkujący dekodowanie znaków graficznych i fonicznych, czytanie ze zrozumieniem,
- 3) krytyczno-twórczy – czyli umiejętność ustosunkowania się do tekstu, interpretacja, rozumienie dosłowne i przenośne (czytanie krytyczne i twórcze).

Te trzy aspekty wzajemnie się warunkują, od nich zależy, jak szybko dziecko opanuje obie umiejętności, jak będzie się nimi posługiwało jako narzędziem komunikacji oraz poznania (Brzezińska, 1987).

W szczególnej sytuacji znajdują się osoby z niepełnosprawnością słuchu. Dzieci słyszące, w momencie gdy mają opanowaną mowę, zaczynają nabywać umiejętność czytania i pisania. Dzieci niesłyszące natomiast często uczą się mówienia i pisania w jednym czasie, a przecież te dwie formy komunikacji językowej mają odmienne cechy (Brzezińska, 1987). Nauka abstrakcyjnych liter i dopasowanie do nich formy dźwiękowej są dla dzieci głuchych trudne do opanowania. Do tych niełatwych do osiągnięcia umiejętności dołącza się zrozumienie tekstu (Zelech, 1997).

Podsumowując, należy podkreślić, że osoby z uszkodzonym słuchem mają ograniczony dostęp do dopływu informacji drogą słuchową, przez co występują u nich trudności w nabyciu mowy. To niewątpliwie przekłada się na tworzenie (pisanie) i rozumienie tekstów pisanych (czytanie) ze względu na potencjalne ograniczenia w systemie językowym.

2.2.1. Analiza sprawności pisania osób z uszkodzeniami słuchu – przegląd dotychczasowych badań

Umiejętność tworzenia tekstu pisanego pojawia się u dzieci około siódmego roku życia. Dziecko w tym okresie powinno mieć opanowany system dźwięków mowy, aby w procesie pisania każdej głosce przypisać odpowiednią formę graficzną – literę. Podstawą umiejętności mówienia, czytania i pisania jest opa-

nowany system językowy. Skoro więc osoby niesłyszące w niskim stopniu przyswajają język ojczysty, to musi mieć to wpływ na tworzone przez nie teksty pisane. W pracach pisemnych uczniów niesłyszających odzwierciedlają się ich trudności językowe.

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele badań nad umiejętnościami budowania tekstów pisemnych przez osoby niesłyszące. Analizą prac pisemnych uczniów niesłyszających zajęła się Rakowska (1990, 1992), która na podstawie badań wskazała na dominację w tworzonych przez nich tekstach pisemnych rzeczowników oraz czasowników (nazwy czynności). Pojawiły się liczne błędy w zakresie stosowania zaimków, wystąpiło wiele błędów semantycznych, fleksyjnych oraz odstępstw od zasad pisowni. Budowane przez dzieci niesłyszące zdania zawierały małą ilość informacji, były niepoprawne pod względem składniowym, a ich treść – często niezrozumiała.

Korendo (2009), badając teksty pisemne tworzone przez niesłyszających gimnazjalistów, wskazuje na błędy powstałe na poziomie leksyki, gramatyki i syntaktyki. Autorka podkreśliła dużą liczbę błędów fleksyjnych, a także fakt, że w budowanych zdaniach człony podrzędne zdań złożonych nie odpowiadały formom gramatycznym zdań nadrzędnych oraz pojawiały się trudności w stosowaniu przymków, spójników, zauważalna była niewłaściwa forma zaimków. W analizowanych tekstach gimnazjalistów często występowały: dodawanie lub opuszczanie liter w wyrazach, metatezy, substytucje oraz pomijanie znaków diakrytycznych. W przypadkach, gdy liczba zniekształconych wyrazów była duża, trudności sprawiało zrozumienie treści tekstu. Ponadto teksty charakteryzowały się brakiem logicznej konstrukcji oraz nie zawierały wyrazów wskazujących związki przyczynowo-skutkowe.

Mroczek¹⁵ (2008) zajęła się analizą języka pisanego osób niesłyszających od urodzenia oraz osób, u których uszkodzenie słuchu nastąpiło przed opanowaniem systemu językowego. Analizując prace, autorka wskazała na nieprawidłowości poziomu morfologicznego, leksykalnego i składniowego oraz liczne błędy w zakresie poprawności zapisu. Biorąc pod uwagę poziom morfologiczny w pracach pisemnych osób niesłyszających, zauważyła, że pojawiły się następujące nieprawidłowości: liczne błędy fleksyjne (brak odmiany wyrazów przez osoby i przypadki – nazw miejsc, przedmiotów), posługiwanie się głównie potocznym słownictwem, dominacja bezokoliczników, niepoprawne stosowanie zasad

¹⁵ Badaniami objęto grupę 50 osób w wieku 20-70 lat. Osoby badane miały napisać tekst o tematyce: Ulubione zajęcia w wolnym czasie.

gramatyki języka polskiego, zapis czasowników we wszystkich trzech formach czasowych. Na poziomie leksykalnym uwidoczniło się ubóstwo słownictwa charakterystyczne dla osób niesłyszących, w pracach pojawiały się głównie te same słowa, zaburzony był również poziom składniowy prac, który charakteryzował się dominacją zdań pojedynczych, rzadko występowały zdania złożone podrzędnie. Pomiedzy zdaniami nie było łączników międzyzdaniowych, na przykład: który, jaki, gdyż, ponieważ. W zdaniach nie występowały osobowe formy czasowników, pojawiały się częste zmiany czasu i liczb, nie odnotowano przyimków, opuszczane były znaki interpunkcyjne. Często zdania składały się jedynie z wyrazów zapisanych obok siebie (wymieniano tylko nazwy, czynności), natomiast w zakresie poprawności tekstu stwierdzono opuszczanie liter oraz błędy ortograficzne.

Joachimowska (2008) podjęła się analizy korespondencji członków Polskiego Związku Głuchych z Łodzi z tłumaczami języka migowego za pośrednictwem faksu. Autorka w tekstach budowanych przez osoby niesłyszące zwraca uwagę na brak spójności. Za przyczynę podaje inny sposób kształtowania się kompetencji komunikacyjnej u osób niesłyszących. Autorka w swoich badaniach zauważyła: pomijanie form fleksyjnych, niepotrzebne użycie zaimków osobowych, niedostosowanie formy orzeczenia do podmiotu, pomijanie znaków interpunkcyjnych oraz spójników, co wpływa na spójność i zrozumiałość tekstu. Wystąpiły również w analizowanej korespondencji liczne powtórzenia leksykalno-semantyczne zaburzające komunikatywność tekstu. Ponadto pojawiły się prace będące jedynie ciągiem wyrazów, których nie dało się zrozumieć.

Ze względu na specyfikę analizowanych tekstów badaczka zwróciła również uwagę na problemy z formami grzecznościowymi (na wstępie głównie pojawia się *Dzień dobry*, na zakończenie zwroty charakterystyczne dla listów).

Zelech (1997) na podstawie dokonanej analizy prac uczniów niesłyszących zwraca uwagę na trudności w zapisie wyrazów mniej znanych, które nie były utrwalone na lekcjach. W tekstach pojawiają się często substytucje (takie jak w wymowie dzieci niesłyszących), metatezy, opuszczanie liter (czasami redukcja wyrazu do sylaby), dodawanie liter oraz mylenie liter podobnych pod względem kształtu. Często pojawiały się błędy gramatyczne oraz zmiana liczby i rodzaju.

Geppertowa (1968) podkreśla duże trudności w użyciu i rozumieniu przyimków, spójników i przysłówków. Problem stanowi więc rozumienie znaczeń wyrazów, które określają związki i zależności występujące między wyrazami i częściami zdania.

2.2.2. Analiza sprawności czytania osób z uszkodzeniami słuchu – przegląd dotychczasowych badań

Jak podkreśla Krasowicz-Kupis (1997, s. 33), czytanie stanowi odbiór pisanego tekstu i jest złożonym procesem psycholingwistycznym, „który oparty jest na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego”.

Dla wielu badaczy podstawowym aspektem czytania jest rozumienie czytanego tekstu (odbioru tekstu), podczas którego wyróżniamy fazę dekodowania, identyfikacji, a następnie fazę analizy, czyli rozumienia (Krasowicz-Kupis, 1997).

Rozumienie czytanego tekstu jest wskaźnikiem opanowania systemu językowego i zależy od wielu czynników, m.in.: wprawy w czytaniu, słownictwa wykorzystanego w tekście (znajomość znaczeń wyrazów), stylu autora tekstu (Dryżałowska, 2007). Czytanie odgrywa istotne znaczenie w komunikacji językowej, „stanowi najważniejsze źródło rozwoju poznawczego niesłyszącego dziecka, także najskuteczniej kompensuje brak mowy dźwiękowej i pozytywnie wpływa na opanowanie struktury języka” (Dryżałowska 2007, s. 66).

Pietrzak (1992), powołując się na badania licznych autorów, pisze o poziomie czytania uczniów głuchych. Badania wskazywały na niski poziom umiejętności czytania: 16-letni uczniowie głusi byli opóźnieni w tej dziedzinie o pięć lat w stosunku do swoich słyszących kolegów. Inni badacze¹⁶ wskazują na trzyletnie opóźnienie, jeszcze inni twierdzą, że umiejętność czytania u osób niesłyszących cały czas utrzymuje się na tym samym poziomie.

U dzieci niesłyszących obserwuje się trudności w rozumieniu czytanego tekstu, łatwo natomiast uczą się one techniki czytania. Przyczyną trudności ze zrozumieniem jest niewystarczający poziom opanowania języka, co odzwierciedla się w ubóstwie słownictwa dzieci niesłyszących i trudnościami w przyswojeniu reguł gramatycznych.

Zelech (1997) zwraca uwagę na trudności w badaniu techniki czytania dzieci niesłyszących, ponieważ problem stanowi odróżnienie błędów artykulacyjnych wynikających z niedosłuchu od zaburzeń techniki czytania. W prowadzonych

¹⁶ W. Pietrzak powołuje się na badania radzieckich i kanadyjskich naukowców.

przez siebie badaniach autor starał się różnicować powyższe błędy. Na podstawie przeprowadzonej analizy badacz stwierdził, że u większości badanych dzieci niesłyszących nie wystąpiły trudności w zakresie techniki czytania. Dzieci niesłyszące często nie dysponują wystarczającym zasobem słownictwa, nie rozpoznają wszystkich wyrazów występujących w tekście, a także mają trudności z identyfikowaniem relacji między nimi. Problemy te dotyczą również znajomości reguł gramatycznych – uczniowie ci nie rozróżniają poprawnie form fleksyjnych, nie rozumieją funkcji spójników, przyimków i zaimków, co znacząco utrudnia im przyswajanie struktur syntaktycznych (Kaiser-Grodecka, 1987). W rezultacie mają ograniczoną zdolność do śledzenia ciągłości narracji, co uniemożliwia im efektywne przyswajanie wiedzy poprzez czytanie. Często rozumieją jedynie ogólny sens tekstu, opierając się na rozpoznanych wyrazach, a nie na pełnym zrozumieniu treści. Znacznym ułatwieniem, zwłaszcza dla młodszych dzieci, są ilustracje towarzyszące tekstowi, które wspierają proces rozumienia. Podobna rola przypisywana jest materiałom wizualnym także w pracy ze starszymi uczniami. Warto podkreślić, że język podręczników szkolnych nierzadko przekracza możliwości językowe uczniów z niepełnosprawnością słuchu, co powoduje dodatkowe trudności w rozumieniu prezentowanych treści. Uczniowie niesłyszący, aby przyswoić tekst, często posługują się strategiami opartymi na mechanicznym zapamiętywaniu treści bądź rozpoznawaniu znanych wyrazów i domyślaniu się sensu całego tekstu na podstawie kontekstu. Według Löwe (1995) dziecko 14-letnie w normie intelektualnej z uszkodzonym słuchem może opanować umiejętność czytania na poziomie dziesięciolatka, pod warunkiem właściwych metod nauczania oraz dużego wkładu pracy własnej.

Na trudności w rozumieniu czytanego tekstu zwróciła również uwagę Korendo (2009), która zbadała rozumienie podręczników do historii przez uczniów gimnazjum. Jej badania potwierdziły niski poziom kompetencji językowej niesłyszących uczniów, wskazując na trudności, a nawet niemożność odbioru przez nich czytanego tekstu. Jako przyczynę tych trudności Korendo podaje niedostosowanie podręczników do możliwości językowych młodzieży niesłyszącej (zbyt duża liczba zdań złożonych pod względem składniowym, umieszczanie w tekście trudnych wyrazów).

Dłużniewska A. (2021) badała sposób, w jaki uczniowie z głębokim i znacznym uszkodzeniem słuchu rozumieją i interpretują teksty literackie. Wyniki wskazały, że osoby niesłyszące osiągają niższy poziom rozumienia słów kluczowych i zdań złożonych, mimo stosowania podobnych strategii czytania jak ich słyszący rówieśnicy. Jednocześnie lepiej rozpoznają emocje bohaterów,

natomiast trudności sprawia im odczytywanie treści aluzyjnych. Badania podkreślają również rolę nauczyciela: indywidualne podejście i tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego zwiększa efektywność pracy z tekstem oraz ułatwia pokonywanie trudności w jego odbiorze i interpretacji.

Podsumowując, badania wskazują, że niski poziom opanowania języka przez osoby niesłyszące jest przyczyną obserwowanych u nich ograniczonych umiejętności czytania, w szczególności w zakresie rozumienia tekstu.

2.3. Funkcje poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu

W toku rozwoju dziecko stopniowo poznaje otaczającą je rzeczywistość, konstruując zarówno obraz świata, jak i obraz samego siebie. Proces ten odbywa się za pośrednictwem zmysłów, które umożliwiają odbiór bodźców zewnętrznych, a następnie poprzez percepcję stanowią podstawę wszelkiego poznania. Prawidłowe funkcjonowanie analizatorów zmysłowych odgrywa zatem kluczową rolę w efektywnym przebiegu procesów poznawczych oraz ogólnym rozwoju jednostki.

Mowa i język, jako integralne elementy funkcjonowania psychicznego człowieka, pozostają w ścisłej relacji z procesami poznawczymi – zarówno je wspierają, jak i są przez nie współkształtowane. W przypadku osób niesłyszących deficyty w zakresie odbioru bodźców słuchowych, wynikające z uszkodzenia narządu słuchu, prowadzą do znacznych trudności w przyswajaniu języka oraz rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych. Konsekwencją tych ograniczeń są zaburzenia w funkcjonowaniu poznawczym, obejmujące m.in. spowolnienie lub zniekształcenie niektórych aspektów poznawczego rozwoju.

W dalszej części rozdziału przedstawione zostaną wybrane cechy charakterystyczne dla procesów poznawczych osób z niepełnosprawnością słuchu.

2.3.1. Percepcja wzrokowa

Dziecko niesłyszące spostrzega świat głównie przez wzrok, dodatkowo poprzez wibracje, węch, dotyk, smak (Stachyra, 2001). Biorąc pod uwagę zjawisko kompensacji zmysłów/kompensacji sensorycznej, uzasadnione wydaje się twierdzenie, że osoby niesłyszące mają lepiej rozwinięty zmysł wzroku. Jednak nie ma możliwości zastąpienia słuchu innym zmysłem, można jedynie w rozwój dziecka niesłyszącego i proces poznawania przez nie rzeczywistości włączyć

pozostałe zmysły, aby mogło ono w miarę swoich możliwości poznawać otaczający świat.

Percepcja wzrokowa osób niesłyszących stanowiła przedmiot badań wielu naukowców. Zwracali oni uwagę na różne jej aspekty. Zestawione wyniki badań wskazują na:

- wolniejszy proces spostrzegania wzrokowego u dzieci niesłyszących (problemy z podziałem przedmiotów na części, trudności z klasyfikacją przedmiotów według ustalonego kryterium; badacze upatrują przyczynę takiej sytuacji w trudnościach wynikających z problemów w przyswajaniu mowy, a w konsekwencji – w trudności w posługiwaniu się określonymi pojęciami i znaczeniami słów),

- lepiej rozwiniętą percepcję wzrokową u dzieci niesłyszących jedynie w odniesieniu do postrzegania prostych form (reprodukcja prostych form według podanego wzoru), w przypadku form bardziej złożonych ich wyniki są gorsze od uzyskiwanych przez osoby słyszące,

- trudności dzieci niesłyszących w określaniu stosunków czasowych i przestrzennych między osobami i przedmiotami na obrazkach (w opisach wskazują na pojedyncze elementy, pomijając w dużym stopniu wzajemne relacje, w jakich są osoby i przedmioty, problemy te wynikają z ograniczonej liczby pojęć w języku dziecka),

- opóźnienie w spostrzeganiu głębi,

- trudności w odwzorowywaniu figur geometrycznych,

- trudności w określaniu cech ogólnych, wspólnych przedmiotów, zjawisk, sytuacji, zwracanie uwagi na cechy wyróżniające dany przedmiot (Stachyra, 2001, Smoleńska, 1988)¹⁷.

Należy zwrócić uwagę, że podstawową cechą spostrzegania wzrokowego dzieci niesłyszących jest przewaga analizy (wyodrębniania szczegółów) nad syntezą, która rozwija się wolniej u dzieci niesłyszących w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami (Rakowska, 2003). Wynika to z trudności i opóźnień w rozwoju językowym (ubóstwo słownika i problemy z rozumieniem znaczenia słów).

Badania dotyczące percepcji wzrokowej młodzieży niesłyszącej przeprowadził Józef Stachyra (2001), wykorzystując w nich test Stroopa oraz test Bourdona. Test Stroopa (w badaniach zastosowano jedną z jego zmodyfikowanych wersji) służył do oceny szybkości czytania, pamięci operacyjnej w aspekcie wer-

¹⁷ Autorzy w swoich pracach, przytaczają wyniki badań naukowców z zagranicy.

balnym oraz funkcji wykonawczych. Na potrzeby badania wprowadzono modyfikację polegającą na zastąpieniu odpowiedzi ustnej odpowiedzią pisemną. Osoby badane realizowały trzy zadania polegające na odczytywaniu i nazywaniu kolorów. Trzeci podtest dotyczył interferencji poznawczej i pozwalał ocenić odporność na rozproszenie uwagi.

Wyniki wskazały na dominację analizatora wzrokowego u uczniów z uszkodzonym słuchem – osiągnęli oni wyższe wyniki w zakresie szybkości nazywania kolorów oraz w zadaniu interferencyjnym, lecz jednocześnie uzyskali niższe rezultaty w zakresie ogólnej szybkości reakcji, co autor wiąże z ograniczoną efektywnością analizatora słuchowego. Drugim narzędziem badawczym zastosowanym przez Stachyrę był test Bourdona, służący do oceny percepcji wzrokowej oraz koncentracji uwagi. Badanie przeprowadzono w formie zbiorowej – uczestnicy mieli za zadanie wykreślić w ciągu 90 sekund określone litery spośród zestawu. Wyniki testu były zatem uzależnione zarówno od sprawności wzrokowej, jak i od poziomu koncentracji. Także w tym przypadku uczniowie niesłyszący osiągnęli lepsze rezultaty niż ich słyszący rówieśnicy, co autor interpretuje jako potwierdzenie wyższego poziomu percepcji wzrokowej w tej grupie badanych (Stachyra, 2001). Wyniki badań Stachyry wskazują na „doskonalenie się i preferencyjność analizatora wzrokowego u niesłyszących” (2001, s. 32), ponieważ wybierają go i cały czas ćwiczą podczas procesu dydaktycznego.

Naukowcy badali również funkcjonowanie narządu wzroku wśród osób niesłyszących. Badania wykazały większą ilość zaburzeń ostrości widzenia, dłuższy czas reakcji na bodźce świetlne u osób niesłyszących niż u osób słyszących, u tych pierwszych stwierdzono też zwyrodnienie barwnikowe siatkówki, nieprawidłowe ustawienie oczu, wady refrakcji. Przyczyn tych nieprawidłowości naukowcy upatrują we wspólnym czynniku etologicznym narządu wzroku i słuchu (Stachyra, 2001, Smoleńska, 1988).

Badania nad percepcją wzrokową osób niesłyszących nie dały jednoznacznych wniosków. Można przyjąć, że osoby słyszące i niesłyszące mają takie same umiejętności spostrzegania przedmiotów znanych, natomiast w przypadku innych obiektów u osób niesłyszących będzie ono nieprawidłowe (Prillwitz 1996). W percepcji wzrokowej również bardzo ważny jest aspekt opanowania mowy i języka, ograniczenia w tym zakresie wpływają negatywnie na rozwój postrzegania wzrokowego u osób niesłyszących.

2.3.2. Pamięć i uwaga

Język ma istotne znaczenie w przebiegu procesów pamięci, gdyż jest ona „procesem odpowiedzialnym za rejestrowanie, przechowywanie i odtwarzanie doświadczeń” (Maruszewski, 2003, s. 137). Wpływ na pamięć dzieci z uszkodzeniami słuchu mają ich doświadczenia zmysłowe (informacje docierające drogą zmysłową), rozwój języka oraz zasób wiedzy. Im większy zasób wiedzy, tym lepszy poziom pamięci.

W badaniach nad pamięcią osób z uszkodzonym słuchem wśród surdopsychologów nie ma jednoznaczności. Badacze reprezentują dwa stanowiska, w których w odmienny sposób ocenia się wpływ werbalizacji na dokładność pamięci. Nurty badań przedstawiają się następująco:

1. Oznaczenia słowne spostrzeganych przedmiotów wpływają negatywnie na wierność pamięci, ponieważ „przy słownym oznaczaniu spostrzeganego przedmiotu powstały obraz pamięciowy upodabnia się do wyobrażenia czegoś dobrze znanego i najczęściej związanego z danym symbolem słownym. Dlatego niesłyszący, którzy nie są narażeni na „falszownie obrazu” w wyniku werbalizacji, zapamiętują materiał oglądowy dokładniej niż słyszący” (Stachyra, 2001, s. 33).

2. Oznaczenia słowne odgrywają znaczącą rolę w przebiegu procesów pamięciowych. Dzięki werbalizacji spostrzeganych przedmiotów zwiększa się dokładność spostrzegania, wspomagany jest proces analizy i syntezy (Stachyra, 2001, Kaiser-Grodecka, 1988).

Zwolennicy tej teorii zwrócili uwagę, że dzieci niesłyszące posiadające lepsze umiejętności językowe uzyskują wyższe wyniki w testach pamięci niż dzieci niesłyszące z niską znajomością języka.

Te dwa stanowiska spowodowały, że nadal szukano wyjaśnienia funkcjonowania pamięci u osób niesłyszących. Prowadzono liczne badania (Stachyra, 2001), z których wynikły następujące wnioski:

1. Osoby niesłyszące mają odmienny sposób zapamiętywania od osób słyszących, który jest oparty głównie na spostrzeganiu wzrokowym, a w związku z tym lepiej zapamiętują „materiał, którego przyswojenie zależy bardziej od sprawności bezpośredniego odzwierciedlenia niż uświadomienia go sobie i zwerbalizowania” (Stachyra, 2001, s. 35).

2. Pamięć niesłyszących ma pewną swoistość – podczas spostrzegania przedmiotów zwracają uwagę na cechy, które są najbardziej widoczne, kontrastowe, nie przywiązują wagi do cech istotnych, które są mniej widoczne.

3. Rozpoznając przedmioty, niesłyszący zwracają uwagę na to, co jest specyficzne, charakterystyczne, swoiste, a pomijają cechy ogólne i istotne.

4. U osób niesłyszących w procesie pamięci wzrokowej dominuje analiza nad syntezą. Niesłyszący zapamiętują więcej szczegółów niż osoby słyszące, ale uzyskują gorsze wyniki w określaniu związków pomiędzy danymi przedmiotami.

5. Dzieci niesłyszące mają duże trudności w rozpoznawaniu przedmiotów. Potwierdza to fakt, że często myślą podobne do siebie rzeczy.

6. Osoby niesłyszące mają trudności w zapamiętywaniu sekwencyjnym (sukcesywnym), co wynika z braku doświadczeń słuchowych, które w istotny sposób wpływają na tego typu zapamiętywanie. Dzieci głuche nie mają natomiast trudności w zapamiętywaniu metodą symultaniczną (równoczesną), często uzyskują w tym zakresie lepsze wyniki od dzieci słyszących.

Wśród badań nad pamięcią osób niesłyszących zwrócono również uwagę na pamięć słuchową. Ze względu na uszkodzenia narządu słuchu (w zależności od stopnia) dzieci mają istotne problemy z pamięcią słuchową, ponieważ jej rozwój i funkcjonowanie są zaburzone. Są badacze, którzy uważają, że u osób niesłyszących „nie funkcjonuje pamięć słuchowa”, (Kaiser-Grodecka, 1988, s. 136).

Prowadzono również badania nad pamięcią wzrokową osób niesłyszących, a wyniki tych badań wskazują, że dzieci niesłyszące uzyskują gorsze rezultaty w testach pamięci wzrokowej niż dzieci słyszące, co związane jest z ubóstwem słownika i pojęć, słabo opanowanym systemem językowym. To stanowisko potwierdziły badania Stachyry (2001), który wskazał na mniejsze możliwości percepcji wzrokowej dzieci niesłyszących. Podjął on badania nad pamięcią wzrokową osób niesłyszących oraz nad ich sprawnością uczenia się. Grupa badanej młodzieży miała zapamiętać zestawy figur (postaci) i odtworzyć je z pamięci, wykorzystując drewniane patyczki. Rozbieżność wyników badanych osób słyszących i niesłyszących potwierdza, że „proces kodowania i odtwarzania pamięciowego nawet najprostszych figur uzależniony jest od udziału symboliki słownej i pojęciowej” (Stachyra, 2001, s. 40). U osób niesłyszących poprzez organiczne możliwości werbalizacji treści postrzeganych wzrokowo obserwowana jest sztywność procesów myślowych, dlatego słabiej funkcjonują u nich procesy „różnicowania, przekształcania i symbolizowania” (Stachyra, 2001, s. 41) informacji wzrokowych.

Ważnym zagadnieniem jest funkcjonowanie pamięci semantycznej (słownej) osób niesłyszących. Jak wskazują badania, osoby niesłyszące mają duże deficyty w tym zakresie, związane jest to z poziomem opanowania języka. Ba-

dania nad pamięcią słowną osób z uszkodzonym słuchem podzielone zostały na trzy grupy: zapamiętywanie słów i oznaczeń gestowo-mimicznych, zapamiętywanie zdań, zapamiętywanie tekstów (Stachyra, 2001). Dzieci niesłyszące uzyskiwały gorsze wyniki w zadaniach związanych z zapamiętaniem słów, zwłaszcza wyrazów określających zjawiska dźwiękowe, oraz z rozpoznawaniem słów podobnych, lepiej natomiast zapamiętują migi. Jeżeli chodzi o zapamiętanie tekstu, zauważamy, że tu jeszcze bardziej uwidaczniają się deficyty osób niesłyszących, u których dominuje dosłowne/mechaniczne odtworzenie tekstu nad odtworzeniem dowolnym. Osoby głuche zapamiętują poszczególne wyrazy z tekstu, ale nie potrafią uchwycić związku pomiędzy nimi, stąd mają trudności w rozumieniu tekstu. Umiejętności zapamiętywania tekstów przez osoby niesłyszące rosną wraz z wiekiem (Kaiser-Grodecka, 1988, s. 140).

Dzieci niesłyszące mają duże trudności z przypomnieniem sobie opanowanej wiedzy, zwłaszcza gdy trzeba się do niej odwołać w danym momencie, ponieważ cechą charakterystyczną ich pamięci jest jej sztywność i schematyczność. Przypominając sobie wiedzę na dany temat, nie są one w stanie wyodrębnić najistotniejszych wiadomości, odtworzą ją według schematu, który sobie przyswoiły (Kaiser-Grodecka, 1988)

Podsumowując należy stwierdzić, że osoby z uszkodzonym słuchem mają znaczące deficyty w zakresie pamięci. Badania wskazują, że jej poziom jest zależny od sprawności językowej, zasobu wiedzy i doświadczenia danej osoby (Stachyra, 2001).

Uwaga osób niesłyszących jest skupiona głównie na bodźcach wzrokowych, stąd mówi się o niskiej jej podzielności u tych osób. W celu zapewnienia właściwego rozwoju uwagi u osób z uszkodzeniami słuchu należy zachowywać właściwe zasady pracy, ograniczać liczbę bodźców i ułatwić koncentrację na jednym z nich, utrzymywać z dzieckiem kontakt wzrokowy i zapewnić spokojne warunki do pracy (Podgórska-Jachnik, 2004).

2.3.3. Myślenie

Myślenie jest jednym z najbardziej złożonych procesów poznawczych i ściśle związane z rozwojem mowy/języka. Skoro więc osoby z uszkodzeniami słuchu później opanowują mowę, można analogicznie mówić w stosunku do tej grupy o specyficznym charakterze procesu myślenia (Kaiser-Grodecka, 1988).

Jak potwierdzają badania wielu surdopsychologów, u osób z uszkodzeniami słuchu występują znaczące różnice w myśleniu w porównaniu z osobami

słyszącymi ze względu na fakt różnego poziomu rozwoju mowy. U osób niesłyszących procesy myślowe kształtują się głównie na podstawie treści zmysłowych, a bardzo rzadko na symbolach słowno-językowych (Stachyra, 2001), dlatego też w wolniejszy sposób i w mniejszym zakresie opanowują one nazwy przedmiotów i ich cechy, mają trudności w abstrakcyjnym i logicznym myśleniu. Stachyra (2001) w swoich badaniach opisał umiejętności osób niesłyszących w zakresie klasyfikowania przedmiotów i słownego uzasadnienia dokonanego grupowania. Jego analizy potwierdzają trudności uczniów niesłyszących w klasyfikacji przedmiotów, zwłaszcza złożonych, a także w zakresie uzasadnień słownych dokonanych klasyfikacji. Część z nich miała charakter skojarzeniowy (motywując grupowanie danych przedmiotów, osoby badane podawały odpowiedzi wyrażone np. czasownikiem, miejscem wspólnego występowania). Często pojawiały się odpowiedzi bezsensowne (dziecko podawało słowa, które są w jego słowniku, ale nie kojarzy ich z odpowiednimi przedmiotami, nie wie, co dokładnie oznaczają), okrzyki (są to prymitywne formy językowe pojawiające się u dzieci niesłyszących, które później zaczęły uczyć się mowy). Jako przyczynę dysproporcji między obydwoma badanymi grupami, dzieci słyszących i niesłyszących, autor badań wskazał różny poziom rozwoju języka słownego, w związku z czym obserwujemy u tych grup zróżnicowany poziom rozwoju myślenia ze względu na fakt innego doświadczenia językowego (Stachyra, 2001).

Oceny poziomu myślenia abstrakcyjnego osób niesłyszących w porównaniu ze słyszącymi dokonała również Kaiser-Grodecka (1988), wykorzystując w swoich badaniach Test Progresywny Matryc Ravena. Wyniki badań potwierdzają poważne opóźnienia myślenia abstrakcyjnego u dzieci głuchych (schematyzm i brak inwencji myślowej). Osoby słyszące uzyskały lepsze wyniki w porównaniu z osobami niesłyszącymi we wszystkich seriach testu, najgorsze odnotowano u niesłyszących w testach wnioskowania przez analogię (Kaiser-Grodecka, 1988).

Surdopsycholodzy koncentrują się głównie na badaniu myślenia abstrakcyjnego u osób niesłyszących, ponieważ jest ono ściśle związane z językiem, jego poziomem rozwoju, natomiast mniej uwagi poświęcają myśleniu konkretno-wyobrażeniowemu, bo w tym zakresie osoby niesłyszące wykazują mniej opóźnień (Kaiser-Grodecka, 1988).

Liczne badania naukowców z zagranicy także potwierdzają opóźnienia dotyczące myślenia abstrakcyjnego osób z uszkodzonym słuchem (Kaiser-Grodecka, 1988, Stachyra 2001, Prillwitz, 1996).

2.3.4. Inteligencja

W literaturze nie ma jednoznacznego stanowiska w kwestii inteligencji osób niesłyszących, prezentowane są dwa odmienne poglądy. Zwolennicy pierwszego z nich uważają, że osoby niesłyszące charakteryzują się inteligencją niższą w porównaniu do osób słyszących, natomiast zwolennicy drugiego stanowiska mówią o zbliżonym poziomie rozwoju umysłowego osób niesłyszących i słyszących.

Według innych badaczy niższy poziom inteligencji osób niesłyszących jest stanem wtórnym, powstałym w wyniku „niezdolności do aktualizowania możliwości umysłowych” (Kaiser-Grodecka, 1988, s. 64). Przyczyną tej sytuacji jest niski poziom opanowania języka, brak odpowiedniej rehabilitacji i doświadczeń.

Współcześnie naukowcy badający rozwój inteligencji osób z uszkodzonym słuchem wskazują, że należy mówić o swoistości inteligencji osób niesłyszących, nie zaś o jej opóźnieniu. Zmiana stanowiska stała się możliwa dzięki zastosowaniu testów bezsłownych, badających inteligencję. Zgromadzone badania potwierdzają, że osoby niesłyszące uzyskują w testach bezsłownych podobne wyniki jak osoby słyszące, w skalach słownych natomiast poniżej normy.

Badania nad inteligencją uczniów z uszkodzonym słuchem prowadził Stachyra (2001), który wskazał na analogiczne wyniki uczniów niesłyszących i ich słyszących rówieśników w testach niewerbalnych odnoszących się do inteligencji, zwrócił też uwagę na związek inteligencji uczniów niesłyszących z przyczyną niedosłuchu, pochodzeniem społecznym i wykształceniem matki. Badania autora wskazały, że uczniowie z głuchotą dziedziczną uzyskują lepsze wyniki od uczniów, u których przyczyną niedosłuchu są inne czynniki. Istotny wpływ na umiejętności intelektualne dzieci niesłyszących ma pochodzenie społeczne i wykształcenie matki (średnie i wyższe), które oddziałują stymulująco na rozwój dziecka (Stachyra, 2001).

Wiele badań potwierdza wpływ opanowania mowy/języka na wyniki testów inteligencji osób niesłyszących. Gorsze wyniki uzyskują osoby niesłyszące w testach, w których „rozwiązanie zależy od symboliki słownej i od sprawności myślenia pojęciowego” (Kaiser-Grodecka, 1988, s. 78).

Badaniem sprawności intelektualnej uczniów niesłyszących zajęła się również Kaiser-Grodecka (1988), która skoncentrowała się na poziomie inteligencji ogólnej, praktycznej i społecznej uczniów niesłyszących. Badania autorki wskazywały na różnice występujące pomiędzy uczniami słyszącymi i niesłyszącymi w zakresie uzyskanych wyników badań trzech powyższych typów inteligencji.

Przyczyn powyższych różnic autorka upatruje w braku słuchu, odmiennych doświadczeniach i niewystarczającym rozwoju mowy lub jej brakiem. Te wszystkie czynniki wpływają na inny sposób postrzegania rzeczywistości osób niesłyszących, o czym pisałam we wcześniejszych podrozdziałach. Badaczka wskazuje na konieczność wczesnej rehabilitacji językowej osób niesłyszących w celu rozwijania ich języka i doświadczeń (Kaiser-Grodecka, 1988).

Badania Bradena (za: Pietrzak, 1992, s. 74) wskazują, że niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców uzyskują wyższy wynik IQ w porównaniu z niesłyszącymi dziećmi słyszących rodziców. Przyczyną takiej sytuacji jest większa akceptacja dzieci niesłyszących przez niesłyszących rodziców i możliwość wspólnej komunikacji. Pietrzak (1992) podkreśla, że dzieci niesłyszące wychowywane przez głuchych rodziców cechują się wyższym poziomem rozwoju umysłowego oraz osobowości, lepiej rozumieją problemy, szybciej nawiązuje się z nimi kontakt niż z niesłyszącymi dziećmi słyszących rodziców. Te jednak mają większy zasób słownictwa czynnego, co jednak nie idzie w parze z wysokim rozwojem umysłowym.

Poziom inteligencji osób niesłyszących był przedmiotem badań wielu psychologów. Należy pamiętać o właściwym podejściu metodologicznym do powyższego zagadnienia oraz o wpływie rozwoju językowego, doświadczeń na otrzymywane wyniki.

2.3.5. Funkcjonowanie poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu – podsumowanie

Jak wskazują przedstawione w powyższym rozdziale dane, uszkodzenie słuchu ma istotny wpływ na funkcjonowanie poznawcze osób nim dotkniętych. Niedosłuch powoduje trudności w rozwoju językowym, poznawczym, jak również emocjonalnym i społecznym jednostki (Prillwitz, 1996). Szczególnie ważna dla rozwoju osobniczego jest umiejętność językowego porozumiewania się, gdyż w istotny sposób wpływa ona na pozostałe funkcje poznawcze osób niesłyszących, a także na możliwości pisanie i czytania. W związku z tym, że osoby niesłyszące mają wiele ograniczeń związanych z nabyciem systemu językowego, odmienny będzie ich poziom funkcjonowania poznawczego.

METODOLOGIA BADAŃ

3.1. Cel i przedmiot badań

Związek pomiędzy uszkodzeniem słuchu a osiągnięciami edukacyjnymi stanowi istotny obszar badań, szczególnie w kontekście rozwoju edukacji właściwej. Osoby z niepełnosprawnością słuchu, z uwagi na ograniczony dostęp do języka – zarówno mówionego, jak i pisanego – napotykały trudności w przyswajaniu wiedzy o świecie, co bezpośrednio wpływa na ich funkcjonowanie edukacyjne. Populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest wysoce zróżnicowana pod względem kompetencji językowych. Znajdują się w niej zarówno osoby biegłe posługujące się językiem polskim, jak i takie, które nigdy nie osiągnęły pełnej biegłości w języku fonicznym. W przypadku wielu dzieci i młodzieży z głębokim ubytkiem słuchu edukacja odbywa się w wyspecjalizowanych ośrodkach szkolno-wychowawczych, w których dominującym środkiem komunikacji jest polski język migowy (PJM). Ma to istotny wpływ na rozwój umiejętności językowych tych uczniów, w tym także na strukturę i poprawność ich wypowiedzi pisemnych. Dla osób niesłyszących przygotowywana jest również oddzielna matura, zawierająca dostosowany materiał językowy, mimo to większa część osób z ośrodków szkolno-wychowawczych niestety nie zdaje matury, a nawet nie podejmuje takich prób. Zdarzają się jednak jednostki, które po pozytywnym zdaniu matury rozpoczynają studia na uczelniach wyższych, tak więc szczególnie interesującym tematem wydaje się analiza funkcjonowania poznawczego osób z uszkodzonym słuchem, a zwłaszcza młodych dorosłych będących studentami. Doskonałym przykładem mogą być w tym względzie studenci Uniwersytetu w Siedlcach (poprzednia nazwa uczelni to Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach¹⁸, w skrócie UPH) – uczelni, która zapoczątkowała w Polsce kształcenie integracyjne na poziomie wyższym. Pierwszą studentką była osoba, która porozumiewała się wyłącznie za pomocą języka migowego oraz odczytywała mowę z ruchu warg; wychowywała się

¹⁸ Od 1 października 2023 roku uczelnia zmieniła nazwę na Uniwersytet w Siedlcach (skrót UwS). W czasie realizacji badań funkcjonowała pod nazwą Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

w rodzinie słyszącej. Podjęła studia na kierunku chemia, które ukończyła z tytułem zawodowym magistra, a następnie uzyskała stopień naukowy doktora. W miarę rozwoju kształcenia integracyjnego na uniwersytecie podejmowało studia coraz więcej osób z niepełnosprawnością, w tym z uszkodzeniem słuchu, zatrudniono więc na uczelni tłumacza języka migowego. Na studia do Siedlec przybywało coraz więcej osób niesłyszących. Były lata, kiedy studiowało nawet 105 osób z taką niepełnosprawnością, pracowało wówczas na uczelni 11 tłumaczy języka migowego. Studenci niesłyszący przyjeżdżali i nadal przyjeżdżają na studia do Siedlec z całej Polski, aby uczyć się w warunkach edukacji włączającej. Przedmiotem badań przedstawionych w niniejszej pracy jest pisemna komunikacja językowa studentów niesłyszących, studiujących na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Komunikacja ta rozumiana jest zarówno jako odbiór tekstów pisanych (czyli rozumienie czytanego materiału), jak i produkcja wypowiedzi pisemnych – w szczególności tekstów narracyjnych, tworzonych na podstawie zróżnicowanego materiału wyjściowego. Z uwagi na istotne znaczenie komunikacji pisemnej w procesie porozumiewania się oraz w kontekście edukacyjnym podjęto próbę analizy poziomu tej sprawności językowej wśród młodych dorosłych z uszkodzonym słuchem. Badania przeprowadzono w paradygmacie badań porównawczych.

Celem badań było określenie efektywności komunikacji pisemnej wspomnianych studentów poprzez analizę poziomu czytania ze zrozumieniem oraz struktur budowanych przez nich tekstów pisanych.

Efektywność oceniano poprzez porównywanie wskaźników uzyskanych dla osób z uszkodzeniami słuchu z wynikami otrzymanymi dla studiujących na tej samej uczelni rówieśników nieposiadających orzeczenia o niepełnosprawności ani innej opinii wskazującej na trudności edukacyjne (dysleksję, dysgrafię, dysortografię), w zbliżonych proporcjach ze względu na płeć.

3.2. Problemy, hipotezy i zmienne badawcze

Opisane w niniejszej pracy badania służyły poszukiwaniu odpowiedzi na następujące główne problemy badań własnych, które można ująć w formie następujących pytań:

1. Jaka jest różnica w poziomie rozumienia czytanego tekstu pomiędzy studentami słyszącymi a studentami z uszkodzeniami słuchu?

2. Jakie jest zróżnicowanie struktury formalnej narracji budowanej w formie pisanej przez studentów słyszących i studentów z uszkodzeniami słuchu?

3. Jakie jest zróżnicowanie struktury treściowej narracji budowanej w formie pisanej przez studentów słyszących i studentów z uszkodzeniami słuchu?

W dążeniu do osiągnięcia powyższych celów analizie zostały poddane wyniki testów oceniających poziom rozumienia czytanego tekstu oraz teksty pisemne tworzone przez studentów niesłyszących i studentów z grupy kontrolnej. Przedmiotem badań jest więc poziom rozumienia czytanego tekstu, struktura formalna i treściowa narracji tworzonych w formie pisanej.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się różnorodne aspekty czytania, należy jednak podkreślić, że „istota czytania polega na rozumieniu tego, co się czyta” (Kurcz, 1992, s. 174). Rozumienie jest to „tworzenie umysłowej reprezentacji czytanego tekstu. Jest to proces ciągle zachodzący w trakcie czytania słowo po słowie. Opiera się na identyfikacji poszczególnych znaczeń” (Borkowska, 1998, s. 10). Osoby z uszkodzonym słuchem, ze względu na ograniczony poziom opanowania języka, często napotykają trudności w prawidłowym rozumieniu znaczeń poszczególnych wyrazów oraz relacji między nimi. W konsekwencji mogą więc doświadczać istotnych problemów ze zrozumieniem tekstu, co stanowi istotny obszar do empirycznej weryfikacji. Struktura formalna, czyli struktura składniowa (syntaktyczna) określa środki gramatyczne, jakie zostały zastosowane w pracach studentów. Charakteryzuje się ją na podstawie: długości wypowiedzi, liczby słów i zdań, proporcji wypowiedzeń pojedynczych, złożonych, równoważników zdań, proporcji poprawnych i niepoprawnych wypowiedzeń pojedynczych i złożonych, liczby zdań niekompletnych (Krasowicz-Kupis, 1997).

Każdy budowany tekst ma także swoją strukturę treściową, tzw. makrostrukturę, od której uzależnione jest jego zrozumienie (Bokus, 1991, Krasowicz-Kupis, 1997, Kielar-Turska, 1989).

Do oceny makrostruktury narracji przyjęto schemat zawierający następujące elementy:

1. Wstęp – stwierdzenia np. *fragment filmu opowiada o..., przeczytane opowiadanie...*
2. Główni bohaterowie – wymienienie i opisanie postaci.
3. Przytoczenie informacji o bohaterach drugoplanowych.
4. Miejsce akcji – określenie miejsca, gdzie przebiega akcja opowiadania.

5. Akcja podstawowa – główny wątek.

6. Zakończenie.

Oceniano zgodność tekstu pisemnego z powyższym schematem.

Ponadto sformułowano pytania dodatkowe, które pogłębiają zagadnienia badawcze, odnosząc się do struktury grupy osób niesłyszących ze względu na stopień oraz moment powstania ubytku słuchu:

- A. Jakie jest zróżnicowanie poziomu rozumienia czytanego tekstu w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień i moment powstania ubytku słuchu?
- B. Jakie jest zróżnicowanie struktury formalnej narracji budowanej na piśmie w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień i moment powstania ubytku słuchu?
- C. Jakie jest zróżnicowanie struktury treściowej narracji budowanej na piśmie w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień i moment powstania ubytku słuchu?

W odpowiedzi na główne pytania badawcze sformułowano następujące hipotezy (założenia) badawcze:

1. Studenci z uszkodzeniami słuchu prezentują istotnie niższy poziom rozumienia czytanego tekstu niż osoby słyszące.

2. Tworzone pisemnie struktury formalne narracji studentów z uszkodzeniami słuchu cechują się istotnie niższym poziomem niż struktury tworzone przez osoby słyszące.

3. Tworzone pisemnie struktury treściowe narracji studentów z uszkodzeniami słuchu cechują się istotnie niższym poziomem niż struktury tworzone przez osoby słyszące.

Częściową podstawą formułowania powyższych hipotez były obserwacje praktyczne dotyczące słownictwa, rozumienia tekstu oraz analizy prac pisemnych studentów niesłyszących realizowane w ramach zajęć z lektoratu języka polskiego¹⁹.

Podczas różnorodnych ćwiczeń językowych studenci często wykazywali trudności z analizą treściową czytanych tekstów, natomiast w pracach pisemnych często pojawiały się błędy gramatyczne i stylistyczne, a niekiedy teksty były trudne do zrozumienia. Ponadto zaobserwowano ograniczony zasób słownictwa oraz trudności w jego kategoryzacji, co negatywnie wpływało na

¹⁹ Studenci z niepełnosprawnością słuchu mieli możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach z lektoratu języka polskiego i terapii logopedycznej.

jakość wykonywanych zadań. Analogiczne błędy występowały również podczas odpowiedzi ustnych, kolokwiów, egzaminów oraz prac zaliczeniowych.

Treść przedstawionych hipotez jest również konsekwencją przyjętych założeń teoretycznych oraz wyników badań wskazujących na obniżone funkcjonowanie językowe osób z uszkodzonym słuchem.

Jak dotąd nie podjęto prób systematycznych badań polskich studentów niesłyszących i ich porozumiewania się pisemnego oraz rozumienia czytanego tekstu, co nadaje prezentowanym badaniom istotne znaczenie²⁰.

Sformułowane hipotezy szczegółowe opierają się na założeniu, że:

A. Studenci z uszkodzeniami słuchu, po uwzględnieniu stopnia ubytku słuchu i momentu powstania niepełnosprawności, tworzą odmienne pod względem struktury formalnej narracje: im wyższy stopień ubytku słuchu i im wcześniej nastąpiła niepełnosprawność, tym niższy poziom właściwego budowania struktury formalnej tekstu narracyjnego.

B. Studenci z uszkodzeniami słuchu, po uwzględnieniu stopnia ubytku słuchu i momentu powstania niepełnosprawności, tworzą odmienne pod względem struktury treściowej narracje: im wyższy stopień ubytku słuchu i im wcześniej nastąpiła niepełnosprawność, tym niższy poziom właściwej struktury treściowej tekstu narracyjnego.

Odnosząc się do wcześniej opracowanych problemów i hipotez badawczych, sformułowano następujące zmienne:

Zmienne zależne:

- poziom rozumienia czytanego tekstu,
- struktura formalna narracji pisemnej,
- struktura treściowa narracji pisemnej.

Zmienne niezależne:

- ubytek słuchu (obecność i stopień ubytku słuchu) lub jego brak,
- moment powstania ubytku słuchu.

Zmienne niezależne pośredniczące kontrolowane:

- stosowane sposoby komunikowania się,

²⁰ Dotychczasowe publikacje dotyczyły jedynie analizy wycinkowych aspektów językowego funkcjonowania studentów niesłyszących. Takie badania prowadzone są od lat na UwS. Zapoczątkowała je dr hab. Alina Maciejewska, prof. uczelni. Powstałe artykuły pracowników i studentów Uniwersytetu, odnoszące się do językowego funkcjonowania studentów niesłyszących, zostały zebrane w publikacji Maciejewska A. (red.) 2011. *Między znakami – między słowami*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. W literaturze możemy spotkać się z badaniami studentów niesłyszących odnoszącymi się do nauki języków obcych, np.: Domagała-Zyśk E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

- korzystanie z aparatu słuchowego,
- poziom inteligencji na podstawie wyniku Testu Matrycy Ravena.

W niniejszej pracy przyjęto, że zmienne niezależne wywierają bezpośredni wpływ na wskazane zmienne zależne, podczas gdy zmienne pośredniczące oddziałują na nie w sposób pośredni.

Sposoby komunikacji stosowane przez badaną grupę kontrolowano na podstawie wyników ankiet, w których uczestnicy je wskazywali. Do badań zakwalifikowano osoby, które porozumiewają się mową i językiem migowym (ewentualnie dodatkowo czytają z ruchu warg lub też porozumiewają się na piśmie), natomiast grupę porównawczą stanowili studenci pełnosprawni z kierunków pedagogicznych.

Drugą zmienną, korzystanie z aparatu słuchowego, sprawdzano również przez odpowiedzi udzielone w pytaniach ankiety.

Inteligencję badanych studentów kontrolowano poprzez zastosowanie Testu Matrycy Ravena, a dzięki temu, że jest to test niewerbalny, wykluczono wpływ poziomu komunikacji językowej badanych osób na jego wyniki.

W badaniach dodatkowo wyróżniono zmienne niezależne częściowo kontrolowane, do których zaliczono:

- motywację,
- środowisko.

W czasie badań studenci byli motywowani do rzetelnego wykonania zadań. Zwracano im uwagę, że wyniki badań posłużą w przyszłości do opracowania programu, na podstawie którego osoby niesłyszące efektywnie będą rozwijały umiejętności komunikacji w zakresie podnoszenia kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim.

3.3. Metody i narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach zastosowano procedurę łączącą podejście ilościowe i jakościowe, wykorzystano też dwie podstawowe metody badawcze: sondażu diagnostycznego oraz eksperymentu pedagogicznego.

Metoda sondażu diagnostycznego, będąca jedną z najczęściej stosowanych w badaniach pedagogicznych, została wykorzystana zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym – w celu opisu oraz wyjaśnienia analizowanych problemów badawczych. Podstawą tej metody jest badanie odpowiednio do-

branej próby, reprezentatywnej dla danej populacji (Pilch, Bauman, 2010, s. 80)²¹.

Metoda eksperymentu pedagogicznego, rozumianego jako metoda naukowego badania rzeczywistości wychowawczej, polega na celowym wprowadzeniu zmiany w badanym procesie poprzez dodanie nowego czynnika i obserwację efektów tej zmiany²².

Celem eksperymentu pedagogicznego jest ustalenie związków przyczynowo-skutkowych między zmienną niezależną a elementami badanej rzeczywistości. Wyniki tego typu badań pozwalają na poszerzenie wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie analizowanego zjawiska (Pilch, Bauman, 2010, s. 72–75).

W interpretacji zebranego materiału badawczego wykorzystano metodę analizy treści, obejmującą zarówno analizę formalną, jak i treściową. W pedagogice metoda ta odnosi się nie tylko do analizy literatury i dokumentów archiwalnych, lecz także wytworów językowych, w tym prac pisemnych uczniów i studentów. Jak zauważa Kazimierz Żegnalek, jest to metoda uniwersalna, przydatna w badaniach pedagogicznych, szczególnie wtedy, gdy jej przedmiotem są pisemne wypowiedzi badanych osób: „metoda analizy treści jest metodą uniwersalną i bardzo przydatną w badaniach pedagogicznych, zwłaszcza gdy przedmiotem interpretacji są wytwory pisemne badanych” (Żegnalek, 2008, s. 203).

Analiza treści umożliwia zarówno jakościową, jak i ilościową interpretację zebranego materiału badawczego, co czyni ją istotnym narzędziem w triangulacji metodologicznej zastosowanej w niniejszym badaniu.

W niniejszej publikacji analiza treści odnosi się do prac pisemnych studentów z uszkodzeniami słuchu oraz grupy kontrolnej. Prace zostały przeanalizowane pod względem ilościowym, określono też jednostki pomiaru, za pomocą których opisano strukturę formalną i treściową otrzymanych w wyniku badań tekstów. Wprowadzono punktację zero-jedynkową.

²¹ Pilch, Bauman (2010, s. 79-80) wskazują, że przedmiotem badań sondażowych są: „zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia. Chodzi tu więc o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz przeciwnie – są jakby rozproszone w społeczeństwie. Badania sondażowe mają na celu wykrycie ich istnienia oraz ukazanie wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych”.

²² Zaczynski (1968, s. 92) definiuje, że „eksperyment jest metodą naukowego badania wyinka rzeczywistości (wychowawczej), polegającą na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzanie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem”.

W pracy zostały wykorzystane następujące metody i techniki badawcze:

- ankieta

- gromadzenie materiału w postaci prac pisemnych, wypełnionych testów czytania,

- analiza dokumentacji.

Przy zbieraniu materiału badawczego zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- Test Matrycy Ravena,

- Test „Czytanie” Marii Grzywak-Kaczyńskiej,

- „Test cichego czytania – Test A” Heleny Chylińskiej,

- „Test cichego czytania – Test B” Heleny Chylińskiej,

- fragment nagranej na wideo zapowiedzi filmu „Alive, dramat w Andach”,

- tekst opowiadania pt. „Spotkanie”.

Sposób analizy zgromadzonego materiału został zaczerpnięty od G. Krasowicz-Kupis (1997).

3.3.1. Ocena poziomu rozumienia czytanego tekstu

Jednym z głównych celów przeprowadzonych badań było określenie poziomu rozumienia czytanego tekstu przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Do realizacji tego celu zastosowano trzy narzędzia diagnostyczne: Test „Czytanie” autorstwa Marii Grzywak-Kaczyńskiej, „Test cichego czytania – Test A” oraz „Test cichego czytania – Test B” opracowane przez Helenę Chylińską. Test Marii Grzywak-Kaczyńskiej służy do oceny rozumienia tekstu czytanego po cichu, zarówno na poziomie pojedynczych zdań, jak i krótkich tekstów. Składa się z 20 zdań, z których każde opatrzone jest ilustracją odpowiadającą treści zawartej w zdaniu. Zadaniem osoby badanej, po cichym przeczytaniu zdania, jest wykonanie określonej czynności graficznej na ilustracji – np. zakreslenie, zaznaczenie lub wskazanie elementu – co pozwala na ocenę stopnia rozumienia przeczytanego materiału.

Rycina 2

Mania, Jasia i Fela bawią się w ślepą babkę. Fela ma oczy zawiązane chusteczką, Mania podchodzi tak blisko, że Fela już ma ją złapać, ale ta wymyka się. Dziewczynki cieszą się. Jasia klaszcze w ręce.

17. Narysuj krzyżyk na Feli.

18. Narysuj kółko na Jasi.



Fragment testu „Czytanie” Marii Grzywak-Kaczyńskiej

Prawidłowe wykonanie testu jest możliwe w przypadku, gdy osoba badana opanowała technikę czytania, rozumie wyrażenia zawarte w teście, osiągnęła taki poziom czytania, dzięki któremu potrafi zapamiętać i zrozumieć treść oraz wnioskować i zrealizować polecenie (Krasowicz-Kupis, 2009, s. 170, Sobolewska 1988). Narzędzie pozwala na uzyskanie wyniku ilościowego. Za prawidłową odpowiedź osoby badane mogły uzyskać jeden punkt, w przypadku odpowiedzi częściowo poprawnych pół punktu, a odpowiedzi nieprawidłową oceniano na zero punktów. Maksymalnie można było zdobyć 20 punktów. Pytania w teście były proste, zwłaszcza zawarte na jego początku, na końcu natomiast zamieszczono krótkie teksty, po których przeczytaniu należało wykonać dwa zadania na znajdujących się obok obrazkach, co wymagało właściwego zrozumienia treści. Przykładowe zadanie prezentuje rycina 2.

„Test cichego czytania – Test A” oraz „Test cichego czytania – Test B” autorstwa Heleny Chylińskiej służą do oceny poziomu rozumienia tekstu czytanego po cichu. Osoba badana, po zapoznaniu się z tekstem, wykonuje zadania sprawdzające stopień rozumienia przeczytanego materiału. W zależności od rodzaju pytania, odpowiedzi udziela się poprzez:

- podkreślenie w tekście fragmentu stanowiącego odpowiedź,
- udzielenie odpowiedzi pisemnej.

W obu testach pierwsze zadanie różni się formą od pozostałych. W „Teście cichego czytania – Test A” osoba badana ma wykreślić po jednym wyrazie, który nie pasuje znaczeniowo do treści danego zdania. Z kolei w „Teście cichego czytania – Test B” należy zastąpić wyrazy nieadekwatne do kontekstu odpowiednimi słowami, które uzupełniają treść opowiadania w sposób logiczny

i spójny. Przykładowe polecenie zawarte w „Teście cichego czytania – Test A” autorstwa Heleny Chylińskiej ilustruje sposób sprawdzania rozumienia tekstu poprzez identyfikację zbędnych wyrazów w zdaniach. Jedno z zadań miało następującą formę:

„Skreśl zbędny wyraz w następujących zdaniach:

1. To dziecko jest moją czapką córeczką.
2. Dzieci grają w kwiaty piłkę na boisku szkolnym.
3. Oglądam interesujący but film o Afryce”.

Zadanie to miało na celu ocenę umiejętności semantycznej analizy tekstu oraz zdolności rozpoznawania zakłóceń znaczeniowych w strukturze zdaniowej.

Innym przykładem jest zadanie, w którym należało skończyć rozpoczęte zdanie po przeczytaniu tekstu²³:

„4. Naukowcy stwierdzili na podstawie badań, że bociany mogą spać w czasie lotu.

Na piersiach kilku bocianów umieszczono małe czujniki, rejestrujące pracę poszczególnych wewnętrznych organów podczas długotrwałych lotów.

Wyniki badań wskazywały, że co jakiś czas w ciągu lotu tętno ptaków ulega zmniejszeniu tak, jak podczas snu.

Taka zmiana, którą uczeni uznali za sen, trwa około 15 minut, po czym tętno wraca do normy.

Uzupełnij następujące zdania:

1. O śnie bocianów podczas lotu świadczy
2. Sen bocianów w locie badano (czy)

Większość zadań w testach H. Chylińskiej polega na zakreślaniu w tekście odpowiedzi na zadane pytania, np.:

„6. Jaskółki brzegówki budują swoje gniazda w pionowych wzniesieniach nad brzegiem jezior i rzek.

Jaskółcza para małżeńska grzebie w takiej ścianie głęboką dziurę sięgającą dwóch i więcej metrów. Na jej końcu w rozszerzonej komorze samiczki składają jajka. Wylęg nie trwa długo, bo zaledwie czternaście dni. Pielęgnacja młodych jest również dosyć krótka, zazwyczaj już po trzech tygodniach pisklęta zdolne są do opuszczenia gniazda. Ale jednak nawet w tym krótkim czasie pielęgnacji

²³ Przykład z „Testu cichego czytania – Test B” Heleny Chylińskiej.

występują pewne osobliwości nie widywane u innych ptaków. Zdziwi nas fakt, że rodzice przeważnie nie nocują z dziećmi. Nawet wtedy, kiedy młodzię jaskółki brzegówki jest jeszcze naga, rodzice na noc otulają tylko starannie pierzem całe bractwo, a następnie odlatują na wspólne gromadne noclegi, czasem położone daleko od kolonii lęgowej.

Podkreśl wyrazy, które zawierają odpowiedź na następujące pytania, i napisz obok nich numer pytania.

1. W jakich miejscach jaskółki brzegówki budują gniazda?
2. W którym miejscu gniazda samiczka składa jajeczka?
3. W jaki sposób zabezpieczają swoje małe przed nocnym chłodem?
4. Czy rodzice ogrzewają w nocy swoim ciałem pisklęta?"

Testy Chylińskiej pochodzą z materiałów metodycznych dla polonistów²⁴. Niestety nie zostały one znormalizowane i wystandaryzowane. W teście za prawidłową odpowiedź osoby badane mogły uzyskać jeden punkt, w przypadku odpowiedzi częściowo poprawnych pół punktu, za odpowiedź nieprawidłową zero punktów. Testy przeznaczone są dla uczniów klas IV-VIII. W „Teście A” maksymalnie można było uzyskać 15 punktów, a w „Teście B” 16 punktów.

„Test A” zawierał łatwiejsze teksty w porównaniu z „Testem B”, w którym były one bardziej rozbudowane. Zamieszczono w nim dwa zadania polegające na tym, że osoba badana miała samodzielnie zapisać odpowiedź na zadane pytania.

3.3.2. Ocena struktury wypowiedzi pisemnych

Teksty pisemne można analizować w różny sposób, o czym świadczy bogata literatura odnosząca się do powyższej tematyki²⁵. Dla potrzeb niniejszej pracy dokonano analizy struktury syntaktycznej (mikrostruktury) i struktury semantycznej (treściowej tzw. superstruktury lub makrostruktury)²⁶.

Do oceny struktury syntaktycznej (formalnej) narracji wykorzystano opis oglądanego filmu oraz przeczytanego opowiadania.

W pierwszym etapie badania zadaniem studentów było opisanie przebiegu wydarzeń przedstawionych w zaprezentowanym fragmencie filmu. Instrukcja

²⁴ Źródło: materiały metodyczne dla polonistów, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

²⁵ Osoby zajmujące się powyższą tematyką to między innymi: Rypel A., 2014; Kowal J., 2025; Jachimowska K., 2013; Ruta-Korytowska K., 2018; Maciejewska A., 2009, 2011.

²⁶ Określenia będą używane w pracy zamiennie.

dla uczestników brzmiała następująco: „Obejrzyj uważnie fragment filmu, po czym postaraj się dokładnie opisać zaobserwowaną akcję. Możesz dodać zakończenie”. Podczas projekcji studenci mieli możliwość korzystania z napisów dialogowych umieszczonych na dole ekranu. Osoby, które wcześniej znały prezentowany materiał filmowy, zostały wykluczone z dalszej części badania. Wyświetlony fragment pochodził z zapowiedzi filmu „Alive, dramat w Andach”²⁷.

W kolejnym etapie badani zostali poproszeni o samodzielne przeczytanie opowiadania pt. „Spotkanie”²⁸. Instrukcja zadania była następująca: „Przeczytaj uważnie tekst, ponieważ będziesz musiał napisać o nim opowiadanie. Jeżeli chcesz, możesz przeczytać go po raz drugi. Po przeczytaniu odłóż tekst opowiadania i opisz przeczytaną historię”. Na potrzeby badania tekst opowiadania został zmodyfikowany w stosunku do oryginału w celu ułatwienia jego zrozumienia przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Wprowadzono następujące zmiany:

- zamieniono nazwy geograficzne charakterystyczne dla Indii na bardziej rozpoznawalne polskie odpowiedniki (np. *Debra Dun* zastąpiono *Zakopanem*, *Mussoorie* – *Krakowem*),
- usunięto fragmenty niezwiązane bezpośrednio z tokiem narracji, które mogły utrudniać odbiór (np. zdanie: „Oczywa wyobraźni widziałem telegraficzne słupy, które przesuwaly się w biegu”),
- zastąpiono wyrazy trudniejsze ich łatwiejszymi odpowiednikami, zachowując przy tym sens tekstu (np. „Wzgórza usłane są dzikimi daliami” zmieniono na „Wzgórza usłane są dzikimi kwiatami”).

Wprowadzone modyfikacje miały na celu dostosowanie poziomu językowego tekstu do możliwości percepcyjnych studentów z niepełnosprawnością słuchu, ułatwiając im zrozumienie opowiadania i umożliwiając trafniejsze odwzorowanie treści w formie narracyjnej.

²⁷ Jest to dramat katastroficzny produkcji amerykańskiej z 1993 roku. Fabuła filmu oparta jest na prawdziwych wydarzeniach – katastrofie samolotu, którym podróżowała na mecz do Chile urugwajska drużyna rugby. W wyniku trudnych warunków atmosferycznych samolot rozbił się o szczyty gór w Andach 13 października 1972 roku. Część pasażerów zginęła, pozostali natomiast podejmują walkę o życie. W akcie desperacji zaczynają jeść swoich nieżyjących przyjaciół. Część z rozbitków ginie w schodzących z gór lawinach. Trzech bohaterów wyrusza w drogę, aby znaleźć pomoc. Sprowadzają ekipę ratunkową, która odnajduje pozostałych pasażerów samolotu.

²⁸ Tekst opowiadania został zaczerpnięty z książki Ferrero B. (2005). *Czy jest tam ktoś? Krótkie opowiadania dla ducha*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Treść wersji opowiadania przedstawionej studentom zawiera aneks nr 1.

3.3.2.1. Ocena struktury syntaktycznej wypowiedzi pisemnych

Wszystkie uzyskane w wyniku badań teksty analizowano pod względem struktury syntaktycznej. Brano pod uwagę następujące wskaźniki ilościowe:

- liczbę zdań w wypowiedzi,
- liczbę wyrazów w wypowiedzi,
- liczbę równoważników w wypowiedzi,
- liczbę zdań pojedynczych w wypowiedzi,
- liczbę zdań złożonych w wypowiedzi,
- liczbę zdań wielokrotnie złożonych (liczone w złożonych) w wypowiedzi,
- liczbę zdań niepoprawnych, w tym:
 - liczbę niepoprawnych równoważników,
 - liczbę niepoprawnych zdań pojedynczych,
 - liczbę niepoprawnych zdań złożonych,
 - liczbę niepoprawnych zdań wielokrotnie złożonych.

3.3.2.2. Ocena struktury semantycznej wypowiedzi pisemnych

Do oceny struktury semantycznej narracji wykorzystano opis wspomnianego filmu oraz opowiadania, poddano analizie makrostrukturę prac studentów z badanych grup.

Zgodność tekstu z przyjętym schematem oceniano ilościowo, przypisując każdemu elementowi makrostruktury ocenę w skali zero-jedynkowej (zero – brak, jeden – obecność), co w efekcie oznacza, że w wyniku łącznym badany mógł uzyskać do sześciu punktów. W efekcie przeprowadzonych badań zgromadzono 194 teksty pisemne, które poddano analizom ilościowym i jakościowym.

3.4. Ocena rozwoju intelektualnego

Do kontroli inteligencji badanych wykorzystano niewerbalny Test Matryc Ravena (Jaworowska, Szustrowa, 1991), oceniający inteligencję płynną, co podyktowane było specyfiką badanej grupy osób niesłyszących²⁹.

²⁹ W opisie inteligencji badanych grup wykorzystano terminologię zastosowaną w Teście Matryc Ravena.

Test bada sprawność spostrzegania i myślenia, nie ma w nim ograniczeń czasowych, dlatego też służy on do diagnozy możliwości, a nie tempa pracy, ponadto można go wykorzystywać podczas badań grupowych i indywidualnych.

Sklada się on z pięciu serii po 12 zadań (razem 60 zadań). W każdej próbie osoba badana ma do głównej matrycy/wzoru dobrać brakujący element. Odpowiedzi zapisywane są na arkuszu odpowiedzi. Każda seria różni się zasadą dobierania brakującej części oraz prezentuje wzrastający poziom trudności zadań. Wynik testu przedstawiony jest na skali standaryzowanej centylowej. Normy dostosowano do wieku badanych. Interpretację opartą na typowych zasadach oceny wyników przedstawiono na skali centylowej, co obrazuje tabela 4.

Tabela 4

Kategorie interpretacji wyniku Testu Matryc Ravena wyrażone w centylach

Interpretacja wyniku	Centyle
osoba wybitnie intelektualna	wynik wynosi lub jest powyżej 95 centyla
osoba zdecydowanie powyżej przeciętnej w zakresie zdolności intelektualnych	wynik wynosi lub jest powyżej 75 centyla
osoba intelektualnie przeciętna	wynik pomiędzy 25 a 75 centylem
osoba znacząco poniżej przeciętnej w zakresie zdolności intelektualnych	wynik wynosi lub jest poniżej 25 centyla
osoba intelektualnie upośledzona	wynik wynosi lub jest poniżej 5 centyla

Źródło: Jaworowska A., Szustrowa T. (1991). *Podręcznik do Testu Matryc Ravena. Wersja dla zaawansowanych* (1962). *Polskie standaryzacje: Uczniowie 12;6 – 19;5* (1991), *studenci* (1990). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Do badań zakwalifikowano osoby w normie intelektualnej.

3.5. Organizacja badań i charakterystyka badanych grup

Studenci niesłyszący zostali zakwalifikowani do badań na podstawie aktualnego orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, które poświadczało niepełnosprawność ze względu na uszkodzenie słuchu. Badania przeprowadzano w grupach liczących od pięciu do ośmiu uczestników. Instrukcje do zadań były przekazywane równocześnie w formie ustnej (z zastosowaniem wyraźnej artykulacji) oraz tłumaczone na polski język migowy. We wszystkich sesjach ba-

dawczych uczestniczyła wykwalifikowana tłumaczka polskiego języka migowego, która na bieżąco zapewniała tłumaczenie treści przekazywanych werbalnie. Przed rozpoczęciem badań przeprowadzono indywidualne rozmowy ze studentami z niepełnosprawnością słuchu, podczas których uzyskano ich zgodę na udział w badaniu. Uczestnikom szczegółowo przedstawiono cel badań oraz charakter wykonywanych zadań. Badania zostały przeprowadzone w Uniwersytecie w Siedlcach w Ośrodku Logopedycznym, w którym znajduje się sala przeznaczona do zajęć grupowych. Każdy z uczestników podczas zbierania materiału badawczego siedział przy oddzielnym stoliku. Z każdą grupą badanych odbyło się pięć spotkań, podczas których realizowana była wyznaczona część testów. Ogólny czas przeprowadzenia całości badań z jedną grupą wyniósł trzy godziny.

Badania studentów z uszkodzeniami słuchu rozpoczęto od przeprowadzenia ankiety, która miała na celu zdobycie dokładnych informacji o tych osobach, m.in.: stopniu ubytku słuchu, wieku, w którym nastąpiła niepełnosprawność, a następnie, na podstawie analizy przeprowadzonych ankiet, zakwalifikowano do dalszej części badań tylko osoby porozumiewające się mową i językiem migowym (ewentualnie dodatkowo czytają z ruchu warg lub też komunikują się na piśmie).

Była to ankieta własnej konstrukcji (aneks nr 2). W przypadku studentów z uszkodzonym słuchem zawierała 15 pytań, z których pięć stanowiło metryczkę służącą do wpisania przez studentów niezbędnych danych osobowych: imienia, nazwiska³⁰, daty urodzenia, kierunku studiów, adresu zamieszkania, adresu do korespondencji. Kolejne pytania ankiety dotyczyły stopnia ubytku słuchu, momentu powstania jego uszkodzenia, korzystania ze środków wspomagających słyszenie (aparatu słuchowego), sposobu porozumiewania się, typu ukończonej szkoły średniej, sposobu porozumiewania się z nauczycielami, rodzicami, sytuacji rodzinnej (czy rodzice są osobami słyszącymi, czy niesłyszącymi), preferowanego sposobu komunikacji oraz przebiegu nauki języka polskiego (w domu, przedszkolu, szkole podstawowej, średniej). Ankietę stanowiły pytania otwarte i zamknięte.

Grupa pytań zamkniętych zawierała pytania odnoszące się do stopnia ubytku słuchu, metod porozumiewania się przez osobę badaną, sposobu komunikowania się z nauczycielami, rodzicami, sytuacji rodzinnej, preferowanego

³⁰ Ze względu na długofalowość badań poproszono studentów o wpisanie imienia i nazwiska, aby właściwie przyporządkować kolejne wyniki badań do danej osoby. Studenci chętnie wpisywali swoje dane personalne, ponieważ część z nich chciała poznać wyniki w danych testach.

sposobu komunikacji. W pytaniach otwartych zostawiono respondentowi całkowitą swobodę wypowiedzi. Dotyczyły one wieku, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, korzystania z aparatu słuchowego, rodzaju ukończonej szkoły średniej oraz przebiegu nauki języka polskiego. W ostatnim pytaniu ankiety związanym z przebiegiem nauki języka ojczystego zostały wyszczególnione cztery miejsca: dom, przedszkole, szkoła podstawowa, szkoła średnia. Respondenci w odpowiedzi na to pytanie mieli zapisać rodzaj sposobu komunikacji w zależności od danego miejsca (mowa czy język migowy), nazwę placówki oświatowej, do której uczęszczali na danym poziomie edukacji, i ewentualnie podać, czy podejmowali terapię logopedyczną.

Ankieta grupy kontrolnej składała się z sześciu pytań (aneks nr 3) otwartych dotyczących danych personalnych. Dzięki ankietom dokonano charakterystyki grup badanych i wyeliminowano spośród studentów niesłyszących osoby niespełniające przyjętego kryterium (porozumiewanie się językiem migowym lub tylko mową).

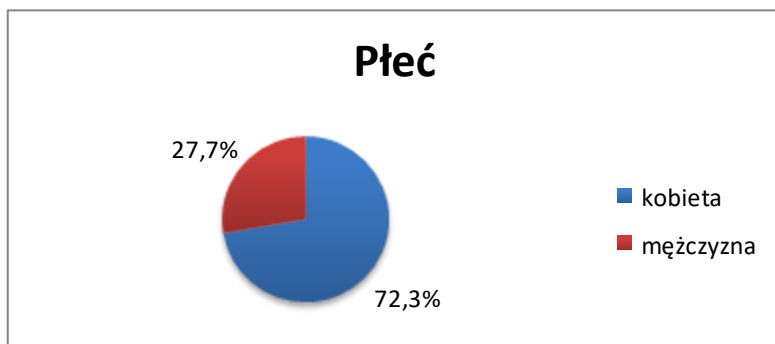
Badaniem objęto studentów z uszkodzeniami słuchu studiujących na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Grupę porównawczą stanowili studenci pełnosprawni kształcący się na kierunkach pedagogicznych. Grupę badaną stanowiło 65 studentów z niepełnosprawnością słuchu. Głównym kryterium kwalifikacyjnym był sposób komunikacji, czyli umiejętność posługiwania się językiem migowym oraz mową werbalną; uczestnicy mogli ponadto korzystać z komunikacji pisemnej oraz odczytywania mowy z ruchu warg. Z uwagi na wyniki wcześniejszych wywiadów wykluczono kryterium porozumiewania się za pomocą fonogestów, ponieważ żaden z badanych studentów nie korzystał z tej formy komunikacji. Wszyscy uczestnicy posiadali aktualne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności z tytułu uszkodzenia słuchu³¹. W badaniu wzięło udział 47 kobiet i 18 mężczyzn, co przedstawiono w tabeli 5.

³¹ Rodzaje niepełnosprawności oznaczane są według ustalonych kodów: 03-L – zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu.

Tabela 5

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na płeć

Płeć	Osoby z uszkodzeniami słuchu	
	częstość	procent
kobieta	47	72,3
mężczyzna	18	27,7
ogółem	65	100



Wykres 2

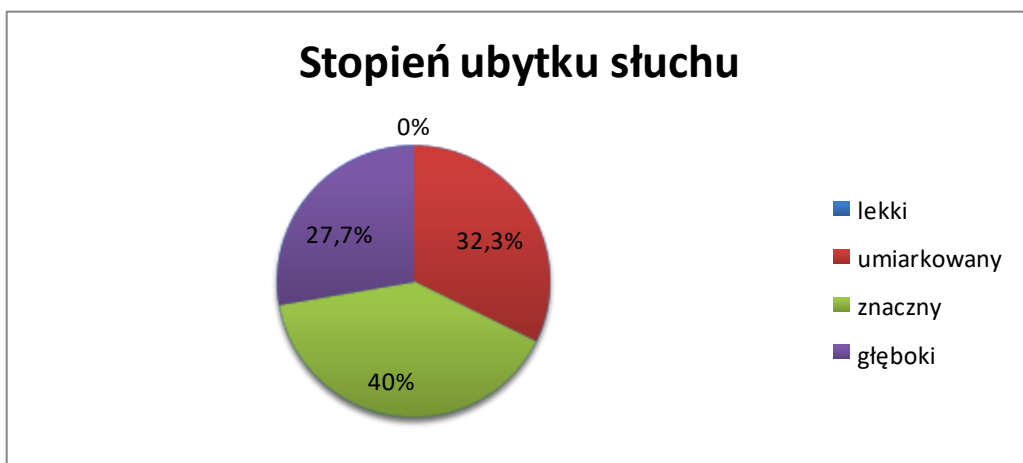
Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na płeć – dane procentowe

Wśród badanych były osoby z różnym stopniem ubytku słuchu. Najliczniejszą grupę stanowiły te ze znacznym stopniem ubytku słuchu – 26 osób (40%), następnie z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu – 21 osób (32,3%) i osoby z głębokim stopniem ubytku słuchu – 18 osób (27,7%), natomiast nie było osób z lekkim stopniem ubytku słuchu. Pozwoliło to na sformowanie trzech podgrup ze względu na opisane cechy do dalszych porównań.

Tabela 6

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień ubytku słuchu

Stopień ubytku słuchu	Osoby z uszkodzeniami słuchu	
	częstość	procent
lekki	0	0
umiarkowany	21	32,3
znaczny	26	40,0
głęboki	18	27,7
ogółem	65	100



Wykres 3

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień ubytku słuchu – dane procentowe

Analizując komunikację językową osób z uszkodzonym słuchem, należało określić również moment powstania uszkodzenia. W podziale przyjęto klasyfikację, w której wyróżniono: niedosłuch prelingwalny wrodzony (powstały w okresie płodowym, obecny w momencie narodzin dziecka), niedosłuch prelingwalny nabyty (pojawił się w okresie okołoporodowym lub w pierwszym roku życia), niedosłuch perilingwalny (stwierdzony w czasie rozwoju mowy – pomiędzy drugim a siódmym rokiem życia) oraz niedosłuch postlingwalny (powstał po okresie rozwoju mowy) (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2012).

Wśród badanych osób najliczniejszą grupę stanowili studenci z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym – 39 osób (60%), następnie z perilingwalnym – 18 osób (27,7%), jedynie pięć osób (7,7%) miało niedosłuch prelingwalny

nabyty, a najmniejszą grupę tworzyły osoby z niedosłuchem postlingwalnym – 3 osoby (4,6%). Ze względu na niskie liczebności grup osób z niedosłuchem prelingwalnym nabytym i postlingwalnym do analiz wewnątrzgrupowych wybrane zostały tylko osoby z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym.

Tabela 7

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na moment wystąpienia ubytku słuchu

Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek jego powstania	Osoby z uszkodzeniami słuchu	
	częstość	procent
niedosłuch prelingwalny wrodzony	39	60
niedosłuch prelingwalny nabyty	5	7,7
niedosłuch perilingwalny	18	27,7
niedosłuch postlingwalny	3	4,6
ogółem	65	100

Moment utraty słuchu badanej grupy



Wykres 4

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na moment wystąpienia ubytku słuchu – dane procentowe

Ze względu na trudności w zakresie komunikacji językowej osoby niesłyszące w większości przypadków nie podejmują nauki w szkołach ogólnodostępnych. Zdecydowana ich część kształci się w specjalistycznych ośrodkach szkolno-wychowawczych, w których stosowane są metody dydaktyczne dostosowane do specyficznych potrzeb dzieci i młodzieży z uszkodzeniem słuchu.

W analizowanej grupie badanych 52 osoby (80%) uzyskały wykształcenie średnie w ośrodkach szkolno-wychowawczych, natomiast 13 osób (20%) ukończyło szkoły masowe.

Tabela 8

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na rodzaj ukończonej szkoły średniej

Rodzaj szkoły	Osoby z uszkodzeniami słuchu	
	częstość	procent
ośrodek szkolno-wychowawczy	52	80
szkoła masowa	13	20
Ogółem	65	100

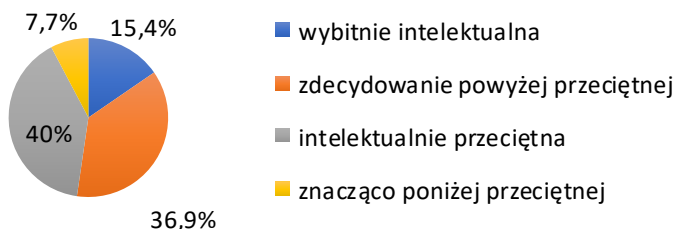
Do udziału w badaniu zakwalifikowano wyłącznie osoby mieszczące się w normie intelektualnej, oceniając poziom funkcjonowania intelektualnego przy użyciu Testu Matryc Ravena. Najliczniejszą grupę stanowili uczestnicy charakteryzujący się przeciętnym poziomem inteligencji – 26 osób (40%), kolejną – uzyskujące wyniki świadczące o inteligencji zdecydowanie powyżej przeciętnej – 24 osoby (36,9%), natomiast wysoki poziom zdolności poznawczych, kwalifikujący do grupy osób wybitnie uzdolnionych intelektualnie, stwierdzono u 10 uczestników (15,4%). Najmniej liczną grupę stanowiły osoby z inteligencją poniżej przeciętnej – 5 osób (7,7%).

Tabela 9

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na inteligencję

Inteligencja osoba:	Osoby z uszkodzeniami słuchu	
	częstość	procent
wybitnie intelektualna	10	15,4
zdecydowanie powyżej przeciętnej	24	36,9
intelektualnie przeciętna	26	40,0
znaczaco poniżej przeciętnej	5	7,7
ogółem	65	100

Inteligencja grupy badawczej



Wykres 5

Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na inteligencję – dane procentowe

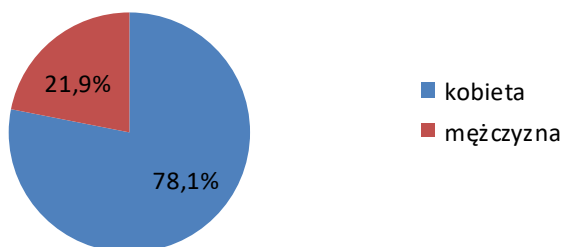
Grupę kontrolną stanowili studenci Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach studiujący na kierunkach pedagogicznych. Ogółem przebadano 32 osoby, wśród nich 25 kobiet (78,1%) i 7 mężczyzn (21,9%).

Tabela 10

Charakterystyka grupy kontrolnej ze względu na płeć

Płeć	Słyszący	
	częstość	procent
kobieta	25	78,1
mężczyzna	7	21,9
ogółem	32	100

Płeć grupy kontrolnej



Wykres 6

Charakterystyka grupy kontrolnej ze względu na płeć – dane procentowe

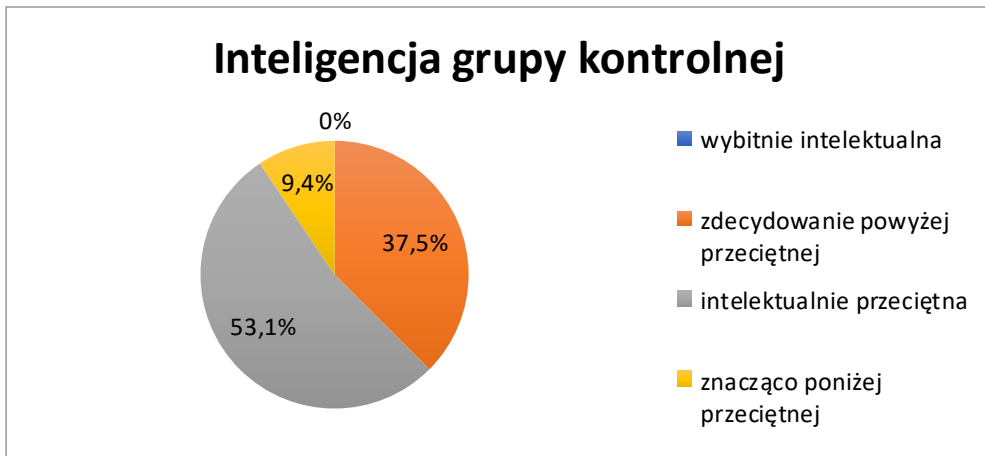
Proporcje płci w obu porównawczych grupach są zbliżone, ponadto wśród osób z grupy kontrolnej wszystkie ukończyły szkoły masowe.

Biorąc pod uwagę iloraz inteligencji, można stwierdzić, że w grupie kontrolnej najliczniejszą grupę stanowiły osoby z inteligencją przeciętną – 17 osób (53,1%), następnie 12 osób (37,5%) z inteligencją zdecydowanie powyżej przeciętnej, najmniejszą grupę stanowiły osoby z inteligencją poniżej przeciętnej – 3 osoby (9,4%), w grupie kontrolnej nie było osób wybitnie intelektualnie.

Tabela 11

Charakterystyka grupy kontrolnej ze względu na inteligencję

Inteligencja osoba:	Słyszący	
	częstość	procent
wybitnie intelektualna	0	0
zdecydowanie powyżej przeciętnej	12	37,5
intelektualnie przeciętna	17	53,1
znacząco poniżej przeciętnej	3	9,4
ogółem	32	100



Wykres 7

Charakterystyka grupy kontrolnej ze względu na inteligencję – dane procentowe

Struktura grup ze względu na poziom inteligencji płynnej jest zbliżona z wyjątkiem dysproporcji dotyczących osób wybitnie intelektualnych (w grupie

niesłyszących 15,4%, w grupie kontrolnej – brak) oraz inteligentnie przeciętnych (w grupie niesłyszących 40%, a w grupie kontrolnej 53,1%).

ANALIZA WYNIKÓW

4.1. Charakterystyka czytania ze zrozumieniem w badanych grupach

W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki uzyskane przez uczestników z dwóch badanych grup: studentów niesłyszących oraz grupy kontrolnej. Analizie poddano rezultaty osiągnięte w testach czytania zastosowanych w badaniu, tj. „Teście cichego czytania – Test A” i „Teście cichego czytania – Test B” autorstwa H. Chylińskiej oraz teście „Czytanie” opracowanym przez M. Grzywak-Kaczyńską.

W badaniu zastosowano podstawowe miary statystyczne służące do opisu i analizy danych liczbowych. Wybór tych miar pozwala na całościową charakterystykę wyników uzyskanych przez uczestników badania oraz umożliwia ich porównanie między analizowanymi grupami. Dane statystyczne obejmują podstawowe miary tendencji centralnej i zmienności, w tym średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, mediany, wartości modalne oraz rozstęp uzyskanych wyników. Średnia arytmetyczna to jedna z najczęściej wykorzystywanych miar tendencji centralnej (oblicza się ją jako sumę wszystkich wartości danej zmiennej, podzieloną przez liczbę obserwacji). Średnia arytmetyczna odzwierciedla przeciętny poziom analizowanej cechy w badanej próbie (Stanisz, 2006). Mediana to również miara tendencji centralnej, wyznaczająca wartość środkową w uporządkowanym zbiorze danych. Oznacza to, że połowa obserwacji przyjmuje wartości równe lub mniejsze od mediany, a druga połowa – równe lub większe. Jest wykorzystywana jako miara w przypadku danych asymetrycznych (Stanisz, 2006). Wartość modalna określana jako moda stanowi wartość najczęściej występującą w danym zbiorze danych, jest szczególnie przydatna przy analizie danych jakościowych, choć może być stosowana także w analizie danych liczbowych (Stanisz, 2006).

Do opisu zmienności wyników zastosowano m.in. odchylenie standardowe, które informuje o odchyleniu wartości zmiennej od jej średniej arytmetycznej (Stanisz, 2006).

Rozstęp uzyskanych wyników określa zakres, w jakim mieszczą się obserwowane wartości zmiennej. Definiowany jest jako różnica pomiędzy największą a najmniejszą wartością w zbiorze danych. Umożliwia szybkie oszacowanie

rozproszenia wyników ze względu na uwzględnianie wartości skrajnych (Stanisz, 2006).

4.1.1. Czytanie ze zrozumieniem w grupie osób z uszkodzeniami słuchu

Tabela 12 demonstuje, że w obu testach czytania ze zrozumieniem Chylińskiej badani z grupy niesłyszących uzyskali wyniki mieszczące się między 0 a 15 lub 16 punktami, przy średniej zbliżonej do 10 punktów. Podobnie zróżnicowane wyniki odnotowano w teście „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej (średnia 16,6, rozstęp 16).

Wskazuje to na istotną zmienność wyników uzyskiwanych przez uczestników tej grupy w testach czytania, co odzwierciedla wysoki poziom zróżnicowania kompetencji w zakresie czytania ze zrozumieniem.

Tabela 12

Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami słuchu

Test	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Test cichego czytania - Test A Chylińskiej	10,8	3,9	0	15	15	12	13
Test cichego czytania - Test B Chylińskiej	10,2	3,5	1	16	15	10,5	11
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	16,6	3,9	4	20	16	18	19
Czytanie – wynik łączny	37,6	9,6	14,5	49	34,5	40	48

Objaśnienia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

4.1.1.1. Czytanie ze zrozumieniem a stopień ubytku słuchu

Dokonano także analizy wyników testów czytania ze zrozumieniem w podgrupach wyodrębnionych ze względu na stopień ubytku słuchu – umiarkowany, znaczny i głęboki.

Analiza wyników testów czytania uzyskanych przez osoby niesłyszące pokazuje, że występują różnice w uzyskanych rezultatach w zależności od stopnia ubytku słuchu. Tabela 13 prezentuje, że zbliżone wyniki uzyskali studenci ze znacznym i głębokim stopniem ubytku słuchu. Grupa ze znacznym stopniem

niedosłuchu osiągnęła wyniki w granicach pomiędzy 22 a 48 punktów (średnia 40,1, rozstęp 26), zaś studenci z głębokim stopniem ubytku słuchu – pomiędzy 22,5 a 48 (średnia 39,9, rozstęp 25,5). Niższy wynik łączny testów badających czytanie ze zrozumieniem otrzymali studenci z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu – pomiędzy 14,5 a 49 (średnia 32,5, rozstęp 34,5).

Tabela 13

Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień ubytku słuchu

Test	Stopień ubytku słuchu	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Test cichego czytania - Test A Chylińskiej	umiarkowany	8,8	4,9	0	15	15	9	6
	znaczny	12,0	2,9	4	15	11	13	13
	głęboki	11,3	3,0	5	14	9	12	14
Test cichego czytania - Test B Chylińskiej	umiarkowany	9,2	4,2	1	16	15	8	8
	znaczny	11,2	2,9	3	15	12	11	10
	głęboki	9,9	3,2	3	14	11	10,5	11
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	umiarkowany	14,4	4,7	4	20	16	15	15
	znaczny	16,9	3,4	6	20	14	18	19
	głęboki	18,7	1,6	15	20	5	19	20
Czytanie – wynik łączny	umiarkowany	32,5	11,7	14,5	49	34,5	32	44,5
	znaczny	40,1	7,6	22	48	26	42	48
	głęboki	39,9	7,2	22,5	48	25,5	42	43

Objaśnienia jak w tabeli 12.

4.1.1.2. Czytanie ze zrozumieniem a wiek powstania ubytku słuchu

Z pełnej grupy badanych osób niesłyszących w analizach porównawczych ze względu na wiek powstania niepełnosprawności uwzględnione zostały tylko podgrupy z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym z powodu bardzo niskich liczebności pozostałych grup³².

Biorąc pod uwagę łączne wyniki testów czytania studentów z uszkodzonym słuchem uwzględniające podział ze względu na wiek powstania ubytku

³² Wyjaśnienie zostało przedstawione w rozdziale III.

sluchu, stwierdzamy, że wyższe wyniki uzyskaly osoby z niedosluchem perilingwalnym – wyniki pomiedzy 21 a 48, srednia 39,7, rozstep 27. Nieco nizsze wyniki odnotowano u studentow z niedosluchem prelingwalnym wrodzonym (wyniki pomiedzy 14,5 a 49, srednia 37, rozstep 34,5).

Tabela 14

Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami sluchu ze wzgledu na wiek utraty sluchu

Test	Rodzaj niedosluchu ze wzgledu na wiek utraty sluchu	M	SD	Min	Max	Rozstep	Mediana	Dominanta
Test cichego czytania - Test A Chylińskiej	prelingwalny - wrodzony	10,3	4,3	0	15	15	12	14
	perilingwalny	11,9	3,2	4	15	11	13	13
Test cichego czytania - Test B Chylińskiej	prelingwalny - wrodzony	9,9	3,5	1	16	15	10	8
	perilingwalny	10,9	2,7	6	15	9	11	11
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	prelingwalny - wrodzony	16,7	4,0	4	20	16	18	19
	perilingwalny	16,8	3,5	9	20	11	18	20
Czytanie – wynik laczny	prelingwalny - wrodzony	37,0	10,1	14,5	49	34,5	39,5	48
	perilingwalny	39,7	8,3	21	48	27	42,5	45

Objaśnienia jak w tabeli 12

4.1.2. Czytanie ze zrozumieniem w grupie kontrolnej

Tabela 15 przedstawia wyniki testów czytania uzyskane przez uczestników grupy kontrolnej. We wszystkich zastosowanych narzędziach pomiarowych studenci osiagnęli tzw. efekt sufitowy, czyli maksymalne możliwe do uzyskania wyniki. Zjawisko to najprawdopodobniej wynika z niewystarczającego poziomu trudności zastosowanych testów, które zostały pierwotnie opracowane z myślą o uczniach szkoły podstawowej lub gimnazjum. Niewiele większe zróżnicowanie zaobserwowano w przypadku łącznego wyniku z testów czytania, jednak

poziom dyspersji nadal pozostaje wyraźnie niższy niż w grupie studentów niesłyszących.

Tabela 15

Opis wyników testów czytania studentów z grupy kontrolnej

Test	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Test cichego czytania - Test a Chylińskiej	14,5	0,9	11	15	4	15	15
Test cichego czytania - Test B Chylińskiej	14,7	1,1	12	16	4	15	16
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	19,8	0,4	19	20	1	20	20
Czytanie – wynik łączny	49,0	1,6	44	51	7	49	48

Objaśnienia jak w tabeli 12

4.2. Charakterystyka struktury formalnej narracji w badaniach

Poniżej scharakteryzowana zostanie struktura formalna narracji tworzonej pisemnie na podstawie przeczytanego opowiadania „Spotkanie” oraz obejrzanego fragmentu filmu „Alive, dramat w Andach”. W analizie struktury formalnej uwzględniono liczne wskaźniki dotyczące zdań prawidłowo i nieprawidłowo zbudowanych.

Wskaźniki dla zdań prawidłowych obejmują liczbę równoważników, zdań pojedynczych, zdań złożonych, zdań wielokrotnie złożonych (liczone w złożonych) w wypowiedzi, a dla zdań nieprawidłowo zbudowanych obejmują liczbę zdań niekompletnych, niepoprawnych równoważników, zdań pojedynczych, zdań złożonych, zdań wielokrotnie złożonych w wypowiedzi.

4.2.1. Struktura formalna narracji w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu

Tabela 16 przedstawia statystyki opisowe dla grupy niesłyszących studentów w odniesieniu do narracji pisemnej tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania „Spotkanie”.

Tabela 16

Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opowiadania „Spotkanie” studentów z uszkodzonymi słuchem

Wskaźniki	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Zdania poprawne							
liczba zdań w wypowiedzi	11,1	5,2	3	24	21	10	8
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	122,4	53,9	42	273	231	11,6	53,0
liczba równoważników	0,2	0,5	0	3	3	0	0
liczba zdań pojedynczych	2,5	2,3	0	11	11	2	1
liczba zdań złożonych	8,1	4,2	2	19	17	7	5
liczba zdań wielokrotnie złożonych	2,9	2,3	0	11	11	3	4
Zdania niepoprawne							
zdania niedokończone	0,3	0,6	0	4	4	0	0
równoważniki	0,15	0,4	0	2	2	0	0
zdania pojedyncze	1,3	1,8	0	9	9	1	0
zdania złożone	3,1	3,4	0	12	12	2	0
zdania wielokrotnie złożone	2	2,2	0	8	8	2	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Analiza zawartości tabeli wskazuje, że liczba zdań w pracach studentów niesłyszących przy opisie opowiadania „Spotkanie” mieściła się pomiędzy wartościami 3 a 24 (średnia arytmetyczna wyniosła 11,1), co pokazuje znaczne zróżnicowanie objętości narracji.

Maksymalna liczba wyrazów w pracach tej grupy wynosiła 273, przy czym najmniej obszerna praca liczyła 42 wyrazy, co również wskazuje na dużą różnicę w zakresie liczby wyrazów w tekstach budowanych przez osoby niesłyszące.

Przykładowe dłuższe narracje tworzone na podstawie przeczytanego opowiadania „Spotkanie” w grupie studentów z uszkodzonym słuchem:

Pan akurat siedział sam w przedziale pociągu, akurat przed chwilą przyszła za jakąś piękną dziewczyną.

Właśnie ona mu opowiadała o jakimś niewidomego tego chłopca, który był przy niej w czasie podróży. Ale mieli jej przyprowadzić rodzicami. Facet pytał do niej, że dokąd Pani jedzie? a ona odpowiedziała, że jedzie do Kielc. a później pytała do Pana, że dokąd on jedzie? a on w końcu odpowiedział, że jedzie najpierw do Krakowa, a później do Zakopanego. a dziewczyna była zazdrosna, bo ona bardzo uwielbia góry i powiedziała do niego, że O jaki Pan jest szczęśliwy, a on w końcu śmiał się z tego powodu. i właśnie długo ze sobą porozmawiali, ale to było dla nich bardzo interesujące. On w końcu bardzo się podobał jej barwą głosu i oczy. a droga była dobra. Akurat kobieta pytała do niego, że Pan jest bardzo miły, ale dlaczego Pan jest taki poważny? a on milczał się, bo wydaje mi, że był po prostu nieśmiały. a on uważa, że kobieta była miła i ma piękne oczy. On cały czas patrzyła tylko na jej oczyma, a nie zauważył jak ona wygląda, bo on nic nie pamięta. a ona pytała do niego, że jak ona wyglądała jakie włosy ona miała? a on w końcu powiedział, że nie pamięta bo cały czas patrzył w jej tylko oczyma a nie włosom, bo włosy dla niego nie był bardzo ważne. On tak sobie mówił do niej, że ona była bardzo interesująca i on stara się tego zapamiętać, ale nie potrafi tego zapamiętać bo była ekstra laska. a później kobieta wychodziła z pociągu i szkoda, że nie było tak za krótkie pogadankę bo było bardzo fajne.

Chłopiec niewidomy wyruszyłam pociągiem do Krakowa, spotyka dziewczynę po głosie, które mu się spodobało. Rodzice dziewczynki odprowadzające do pociągu do Kielc dają wskazówki i rady dziewczynce. Niewidomy chłopiec zastanawia się czy dobry pociąg wejchał do Krakowa. Po chwili dziewczyna odpowiada, że jedzie do Kielc, i tam wyjdzie po nią ciocia, i jest zaciekawiona, gdzie jedzie chłopiec. Chłopiec odpowiada, że do Krakowa, a potem do Zakopanego. Dziewczyna go szczęśliwa, gdyż pragnęła pojechać w góry. i spełnia o przeszłości i również chłopiec wspomina w przeszłości co widział. Chłopca dziwiło, że dziewczyna nie widzi go, że jest niewidomy. Po pewnym czasie dziewczyna odchodzi, i jest mu żal, że minęło tak szybko. Po jego odejściu pozostał zapach dziewczyny. Do pociągu wsiada mężczyzna, i stwierdza mu, że jest interesującą dziewczyną i pyta chłopca czy ma długie czy krótkie włosy. Lecz mężczyzna odpowiedział, że nie zwrócił uwagi na włosy, lecz na oczy. i rzeczywiście była piękna, lecz była niewidomą dziewczyną.

W pracach pojawiały się sporadycznie równoważniki zdań (średnia 0,2), natomiast ze względu na rodzaj zdań prezentowanych opisach opowiadania „Spotkanie” wystąpiło najwięcej zdań złożonych (średnia 8,1, rozstęp 17), np.:

Ten chłopiec niewidomy był sam w całym przedziale pociągu, jedzie do Zakopanego przez Kraków.

Oboje są niewidomi, lecz tego o sobie nie wiedzą.

Chłopcu bardzo spodobała się barwa głosu tej dziewczyny więc starał się przed nią ukryć to, że jest niewidomy poprzez nawiązanie rozmowy o widokach za oknem.

Przykład narracji studenta z uszkodzonym słuchem zawierającej zdania złożone z zachowaniem oryginalnej pisowni:

Jadąc pociągiem jechał w przedziale pewien pan. W postoju wsiadła bardzo miła dziewczyna, która zwróciła uwagę i zainteresowanie niewidomego. Usłyszał kilka rad, które były przekazywane do dziewczyny. Starał się nawiązać kontakt dziewczyną i gdy usłyszał od niej ciepły delikatny głos, starał się i chciał aby pokazać dziewczynie że jest osobą widzącą. Wstydził się być niewidomy, gdy wiedział że nie zainteresowałaby się nim. Rozmowy między nimi nawiązała się bardzo ciepła i zainteresowana ciekawą. Starali się przekazywać nawzajem jaki jest świat na zewnątrz. Okazało się później że ponysiadanie z pociągu dziewczyny. Niewidomy zapragnął nawiązać z nią kontakt dalszy. Dowiedział się od sąsiada co przedziale już ona wyglądała czy była piękna, dowiedział się że dziewczyna była także niewidoma. Dlatego oboje bardzo dobrze się porozumiewali, są podobnym środowisku. Każdy z nich wiedział co myślał.

Wśród zdań niepoprawnie zbudowanych najwięcej było zdań złożonych (średnia 3,1, rozstęp 12), np.:

Wtedy zapytał jej, że Jak na zewnątrz? i myślał, że czy ona spostrzegła, że nie widzi.

Pragnęłabym bardzo pojechać do Zakopanego, unielbiam, gdy często w październiku, kiedy tam jest pięknie.

Chłopak mówić coś do niej że ma ciekawą twarz i nagle poczuł że to jej przysiadka, no i dziewczyna wysiadła z pociągu i odezwała się do cioci.

Pan z niewidomy siedzi na pociągu, kiedyś pociąg zatrzymać i usłyszał ktoś wsiadać dziewczyny, który jej rodzice dają mnóstwo rzeczy, czego potrzebować. Po-czątkowo chłopiec nie rozpoznał, że ona również nie widzi, ale mu spodobała się, gdyż miała barwny głos, a niewidomi są bardzo nyczeni na głos i barwy.

Najmniej wśród zdań niepoprawnych było zdań niedokończonych, np. *Ona samotny cie...* i równoważników, np. *Samotny w pociągu*.

Tabela 17

Zestawienie wyników oceny struktury formalnej filmu „Alive, dramat w Andach” studentów z uszkodzonym słuchem

Wskaźniki	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Zdania poprawne							
liczba zdań w wypowiedzi	7,88	5,24	1	40	39	7	6
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	79,26	48,58	19	342	323	70	69
liczba równoważników	0,28	0,57	0	2	2	0	0
liczba zdań pojedynczych	2,48	2,87	0	18	18	2	1
liczba zdań złożonych	4,86	3,02	1	21	20	5	4
liczba zdań wielokrotnie złożonych	1,45	1,83	0	10	10	1	0
Zdania niepoprawne							
zdania niedokończone	0,26	0,71	0	4	4	0,00	0
równoważniki	0,2	0,51	0	2	2	0,00	0
zdania pojedyncze	1,37	2,10	0	11	11	1	0
zdania złożone	2,06	1,84	0	6	6	2	0
zdania wielokrotnie złożone	0,95	1,34	0	6	6	0	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opowiadania napisanego na podstawie obejrzanego fragmentu filmu przez studentów z uszkodzonym słuchem wskazuje na duże rozbieżności w zakresie długości wypowiedzi. Biorąc pod uwagę liczbę zdań, stwierdzamy, że wyniki zawierają się w przedziale 1-40 (średnia 7,9, rozstęp 39), natomiast liczba wyrazów obejmuje zakres 19-342 (średnia 79,26, rozstęp 323). Poniżej zaprezentowano przykłady najkrótszej i dłuższej narracji opracowanych na podstawie materiału filmowego wykorzystanego w badaniu:

*Samolot zostaje na rugby, uderzyć się w górach. Odnaleziono zostanie na prze-
jazdu na granicę wszytkie. Człowieczeństwo rozbitków z cudem,*

*W filmie pokazuje, że w samolocie są młodzi ludzie. W pewnym momencie samo-
lot się rozbija części w górach. Niestety część młodych ludzi gineli, a część przeżyli i byli
zdani tylko na siebie. Młodzi myśleli, że przybędzie akcja ratunkowa i z dnia na
dzień malały z nadzieją o uratowaniu życia. Musieli sobie nawzajem pomóc. i to do-
dawało siłę. Poddali się ciężkiej próbie. Kiloro zostały w samolocie i część poszły po-
szukać ratunek i w pewnym momencie chłopiec o mało nie spadł z góry śnieżnej
i kolega go uratował. Co młodzi ludzie przeżyli koszmar i są w bardzo trudnej sytua-
cji i każdy z nich chciałby przeżyć. Nie wiem, czy uda im się przeżyć czy nie? Trudno
to powiedzieć.*

W budowanych wypowiedziach pisemnych opisujących fragment filmu
najwięcej było zdań złożonych (średnia 4,86, rozstęp 20), np.:

*Lecący samolot z zawodnikami rugby rozbija się, przez co część załogi po-
niosła śmierć na miejscu, odnalezienie ciał graniczy z cudem.*

Nie było akcji ratunkowej, ponieważ nie słyszało się o tym wypadku.

*Ktoś wpadł na pomysł, że aby przeżyć muszą niestety jeść mięso swych zmar-
łych współtowarzyszów, co w rezultacie spotkało się z niechęcią i oburzeniem reszty
grupy.*

Na drugim miejscu znajdują się zdania pojedyncze (średnia 2,48, rozstęp
18), np.:

Podczas podróży lepiej poznali tego dziwnego faceta.

Była to zima w górach.

*Podczas jednego z lotów, samolot z drużyną rugby na pokładzie rozbija się w górach
Andach.*

Analiza wyników wskazuje, że w badanym materiale najczęściej wystę-
powały niepoprawne zdania złożone (średnia 2,06), np.:

Samolot który leciał wraz z pasażerami rozbił się w epoce lodowcowej.

Byli też tacy którzy rzucali się na pomoc drugiej osobie.

Czekali na pomoc ratunkową, ale nikt po nich nie przyjechał po pomoc.

Rzadziej występowały niepoprawne zdania pojedyncze (średnia 1,37), np.:

*Samolot uderzył się z górą lodową.
Ludzie byli wypadek w samolocie.*

Najmniejszą częstość odnotowano w przypadku równoważników (średnia 0,20) i zdań niedokończonych (średnia 0,26).

Wskaźniki struktury formalnej w grupie osób niesłyszących wykazują zatem zróżnicowanie, sugerując, że dzieje się tak ze względu na złożoność formy językowej, warto zatem przeanalizować te wskaźniki po wyodrębnieniu podgrup wyróżnionych ze względu na stopień niedosłuchu i wiek jego wystąpienia.

4.2.1.1. Struktura formalna narracji a stopień ubytku słuchu

Charakterystyki statystyczne dla wskaźników analizy struktury formalnej narracji, powstałej na podstawie przeczytanego opowiadania w podgrupach studentów z uszkodzonym słuchem z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu prezentuje tabela 18. Wyniki wskazują na zbliżone rezultaty uzyskane w poszczególnych grupach, co można zauważyć, biorąc pod uwagę liczbę zdań w wypowiedziach. Rozproszenie wyników w tych grupach mieści się w przedziale od 3 do 24.

Tabela 18

Struktura formalna narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania a stopień ubytku słuchu – statystyki opisowe

Wskaźniki	Stopień niedosłuchu	M	SD	Min	Max	Roz- stęp	Media- na	Domi- nanta
Zdania poprawne								
liczba zdań w wypowiedzi	umiarkowany	10,3	4,9	3	24	21	9	8
	znaczny	10,5	6,0	4	20	16	10,5	4
	głęboki	12,8	7,3	4	24	20	10,5	10
liczba wyrazów, długość wypo- wiedzi	umiarkowany	108	50,4	46	203	157	102	46
	znaczny	125	51,8	44	273	229	124	44
	głęboki	135,4	59,7	42	254	212	123	96

liczba równo- ważników	umiarkowany	0,3	0,5	0	1	1	0	0
	znaczny	0,1	0,2	0	1	1	0	0
	głęboki	0,3	0,8	0	3	3	0	0
liczba zdań pojedynczych	umiarkowany	2,2	2,3	0	8	8	1	1
	znaczny	2,3	1,8	0	6	6	2	1
	głęboki	3,2	2,7	0	11	11	3	4
liczba zdań złożonych	umiarkowany	7,7	4,2	2	19	17	7	5
	znaczny	7,9	3,7	3	18	15	7,5	3
	głęboki	8,9	4,9	2	19	17	8	8
liczba zdań wielokrotnie złożonych	umiarkowany	2,4	2,2	0	8	8	2	0
	znaczny	3,1	1,7	0	7	7	3,5	4
	głęboki	3,2	3,1	0	11	11	2,5	1
Zdania niepoprawne								
zdania niedo- kończone	umiarkowany	0,1	0,4	0	1	1	0	0
	znaczny	0,2	0,4	0	1	1	0	0
	głęboki	0,4	1,0	0	4	4	0	0
równoważniki	umiarkowany	0,3	0,5	0	1	1	0	0
	znaczny	0,1	0,2	0	1	1	0	0
	głęboki	0,2	0,5	0	2	2	0	0
zdania pojedyn- cze	umiarkowany	1,2	1,6	0	5	5	1	0
	znaczny	1,0	1,3	0	4	4	0	0
	głęboki	1,8	2,6	0	9	9	1	0
zdania złożone	umiarkowany	3,4	3,1	0	10	10	3	0
	znaczny	2,7	3,5	0	12	12	1	0
	głęboki	3,2	3,5	0	12	12	2	0
zdania wielo- krotnie złożone	umiarkowany	1,8	2,2	0	8	8	1	0
	znaczny	2,1	1,9	0	7	7	2	0
	głęboki	2,1	2,6	0	8	8	1	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Uzyskane dane wskazują na znaczne zróżnicowanie w zakresie długości wypowiedzi w pracach poszczególnych osób. Najdłuższe narracje budowały

osoby ze znacznym stopniem ubytku słuchu (w granicach 44-273 wyrazy, średnia 125, rozstęp 273), osoby z głębokim stopniem ubytku słuchu osiągały wyniki pomiędzy 42-254 (średnia 135,4, rozstęp 212), natomiast prace z najmniejszą liczbą wyrazów przedstawiali studenci z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu, uzyskując rezultaty w granicach 46-203 (średnia 108, rozstęp 157). W tej ostatniej grupie zróżnicowanie jest najmniejsze.

Tworząc strukturę narracyjną na podstawie opowiadania, studenci z wszystkich trzech grup użyli podobnej liczby równoważników zdań (rozstęp 0-3), np.:

Dlaczego akurat głos dziewczyny?; Znów milczenie.

Liczba zdań pojedynczych mieściła się w przedziale 0-11, przy czym ich maksymalna liczba wystąpiła w grupie osób z głębokim stopniem ubytku słuchu (średnia 3,2, rozstęp 11). Przykłady umieszczonych w pracach zdań pojedynczych:

To jest opowiadanie o niewidomym chłopcu; Chłopiec siedział sam w przedziale pociągu.

Osoby ze znacznym ubytkiem słuchu uzyskały wyniki pomiędzy 0-6 (średnia 2,3, rozstęp 6), natomiast studenci z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu osiągnęli rezultaty w granicach 0-8 (średnia 2,2, rozstęp 8).

Badane osoby uzyskały zbliżone wyniki w zakresie liczby zdań złożonych w przedstawionym opowiadaniu, (wyniki mieszczą się w granicach 2-19; rozstęp 17), np.:

Mówił, że ta dziewczyna jest ładna; Później do przedziału, gdzie siedział chłopiec, wsiadł jakiś mężczyzna.

Biorąc pod uwagę grupę wypowiedzeń nieprawidłowych, największą liczbę zdań niepoprawnych stanowią zdania złożone, np.:

Ona niewidomy mówiła, że na pewno nie wiedziałem do chłopca; Może być jej rodzicami i wytłumaczyli ją rad i wskazówek.

Uzyskane wyniki są zbliżone we wszystkich trzech grupach (wyniki w zakresie 0-12, rozstęp 10-12). Podobne rezultaty uzyski studenci w zakresie liczby niepoprawnych zdań wielokrotnie złożonych (rozstęp 0-8), np.:

Potem niewidomy mężczyzna sam mówił sobie, że jedzie do Krakowa, a nieznajoma kobieta odpowiadała, że jedzie do Kielc, gdy wyruszył pociąg; w czasie podróży obaj porozmawiali o pięknym Zakopanym, którego niewidomy mężczyzna po przybyciu do Krakowa, a następnie jedzie do Zakopanego.

Najwięcej zadań niepoprawnych pojedynczych wystąpiło w grupie osób z głębokim stopniem ubytku słuchu (wyniki pomiędzy 0-9, średnia 1,8, rozstęp 9), np.:

Chłopiec widziałem do ciebie; „Ona jest fajnie.

Zbliżona liczba niepoprawnych zdań pojedynczych wystąpiła w pracach osób z umiarkowanym i znacznym stopniem ubytku słuchu (wyniki w przedziale 0-5). Wszystkie grupy studentów niesłyszących uzyskały podobne wyniki w zakresie użycia w pracach niepoprawnych równoważników zdań (wyniki od 0 do 2, rozstęp 1), np.:

Więc jej rodzice już pożegnać.

W przedstawionych narracjach wystąpiły zdania niedokończone, np.:

Wygląda jest pięknie....

Największa ich liczba znalazła się w tekstach osób z głębokim stopniem niedosłuchu (wyniki pomiędzy 0-4, średnia 0,4, rozstęp 4). Takie same rezultaty uzyskali studenci z umiarkowanym i znacznym stopniem niedosłuchu.

Poniższa tabela prezentuje wyniki uzyskane przez studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie struktury formalnej narracji opowiadania napisanego na podstawie obejrzanego fragmentu filmu z uwzględnieniem stopnia ubytku słuchu.

Tabela 19

Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie obejrzanego filmu a stopień ubytku słuchu – statystyki opisowe

Wskaźniki	Stopień niedosłuchu	M	SD	Min	Max	Roz- stęp	Mediana	Dominanta
Zdania poprawne								
liczba zdań w wypowiedzi	umiarkowany	6,6	2,4	2	11	9	6	5
	znaczny	7,3	3,6	1	13	12	6	6
	głęboki	10,2	8,4	3	40	37	9	3
liczba wy- rów, długość wypowiedzi	umiarkowany	68,2	31,2	19	143	124	69	69
	znaczny	77,0	35,5	25	163	138	77	32
	głęboki	95,2	74,0	27	342	315	70,5	27
liczba równo- ważników	umiarkowany	0,2	0,4	0	1	1	0	0
	znaczny	0,2	0,6	0	2	2	0	0
	głęboki	0,4	0,7	0	2	2	0	0
liczba zdań pojedynczych	umiarkowany	1,7	1,6	0	8	8	1	1
	znaczny	2,0	1,7	0	7	7	2	2
	głęboki	4,0	4,5	0	18	18	3	0
liczba zdań złożonych	umiarkowany	4,3	2,1	1	9	8	5	5
	znaczny	4,8	2,4	1	8	7	5	3
	głęboki	5,6	4,5	1	21	20	4	4
liczba zdań wielokrotnie złożonych	umiarkowany	1,4	1,6	0	4	4	0	0
	znaczny	1,6	1,6	0	6	6	1	0
	głęboki	1,3	2,4	0	10	10	0	0
Zdania niepoprawne								
zdania niedo- kończone	umiarkowany	0,4	0,9	0	4	4	0	0
	znaczny	0,2	0,5	0	2	2	0	0
	głęboki	0,2	0,7	0	3	3	0	0
równoważniki	umiarkowany	0,2	0,4	0	1	1	0	0
	znaczny	0,2	0,6	0	2	2	0	0
	głęboki	0,3	0,7	0	2	2	0	0

zdania pojedyncze	umiarkowany	1,1	1,8	0	8	8	0	0
	znaczny	1,1	1,6	0	7	7	1	0
	głęboki	1,4	1,8	0	5	5	1	0
zdania złożone	umiarkowany	2,2	1,9	0	6	6	1	1
	znaczny	1,8	1,8	0	6	6	1	0
	głęboki	2,3	1,9	0	6	6	2	0
zdania wielokrotnie złożone	umiarkowany	0,9	1,3	0	4	4	0	0
	znaczny	1,0	1,3	0	6	6	1	0
	głęboki	0,9	1,4	0	5	5	0	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Biorąc pod uwagę liczbę zdań w tworzonej na podstawie obejrzanego filmu wypowiedzi, należy stwierdzić, że występują duże rozbieżności pomiędzy grupą studentów z głębokim stopniem ubytku słuchu a grupą osób ze znacznym i umiarkowanym ubytkiem słuchu. Największa liczba zdań wystąpiła w narracji studentów z głębokim stopniem ubytku słuchu (wyniki pomiędzy 3-40, średnia 10,2), zbliżone wyniki pod tym względem uzyskały osoby z grupy badanej z umiarkowanym i znacznym stopniem ubytku słuchu (wyniki pomiędzy 1-13).

Analizując długość wypowiedzi, zauważono, że najdłuższe opisy przedstawiły osoby z głębokim ubytkiem słuchu, minimalna liczba wyrazów w wypowiedzi wyniosła 27, a maksymalna 342 (średnia 95,2, rozstęp 315). Następne pod względem długości były prace studentów ze znacznym stopniem ubytku słuchu, wyniki pomiędzy 25-163 (średnia 77, rozstęp 138), a najkrótsze prace przedstawili studenci z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu, wyniki w granicach 19-143 (średnia 68,2 rozstęp 124). Biorąc pod uwagę liczbę zawartych w pracach równoważników zdań, stwierdzono, że była ona podobna w trzech grupach (wyniki pomiędzy 0-2, rozstęp 2), np. *Dalej ???*. Osoby z głębokim stopniem ubytku słuchu zawarły w swoich pracach najwięcej zdań pojedynczych i złożonych w porównaniu z innymi grupami. Liczba zdań pojedynczych wynosiła od 0 do 18 (rozstęp 18, średnia 4,0), np. *Wszyscy bardzo się rozradowali*, natomiast zdań złożonych mieściła się w przedziale 1-21 (rozstęp 20, średnia 5,6), np. *Nieznajomy zaczął rządzić dawać rozkazy*. W tej grupie odnotowano również najwięcej zdań wielokrotnie złożonych – od 0 do 10 (rozstęp

10, średnia 1,3), np. *Mówił, że mieszka niedaleko w starym domku i wie którądy można dojść do miasta.*

Podobna liczba zdań pojedynczych i złożonych pojawiła się w grupie studentów z umiarkowanym i znacznym stopniem ubytku. Jeżeli chodzi o zdania pojedyncze, wyniki kształtowały się pomiędzy 0-8, natomiast w przypadku zdań złożonych pomiędzy 1-9. W obu tych grupach wystąpiła podobna liczba zdań wielokrotnie złożonych (wyniki pomiędzy 0-6).

W ramach analizy językowej tekstów osób niesłyszących stwierdzono, że znaczna część zdań w opisie fragmentu filmu była niepoprawna pod względem językowym. We wszystkich trzech grupach badanych osób obserwujemy zbliżone wyniki dotyczące liczby niepoprawnych zdań, które prezentowały się następująco:

- liczba zdań niedokończonych, np. *Wszystkie rozbitków na cudem...* – wyniki od 2 do 4,

- liczba niepoprawnych równoważników – wyniki od 1 do 2, np. *Odnaleźć do człowieka,*

- liczba niepoprawnych zdań pojedynczych – wyniki od 5 do 8, np. *Samolot wypadek leży w północnej Kanadzie,*

- liczba niepoprawnych zdań złożonych – wynik od 0 do 6 (takie same wyniki w każdej grupie), np. *Ona mówiła spokojnie „nie martwi” do chłopca,*

- liczba niepoprawnych zdań wielokrotnie złożonych – wyniki od 0 do 4, np. *Zostali dwie rozbitkowie ocaleli przez jakieś pan, którym mieszkał w chacie i powiadomił do akcji ratunkowej.*

4.2.1.2. Struktura formalna narracji a wiek powstania ubytku słuchu

Tabela 20 pokazuje charakterystyki statystyczne wskaźników struktury formalnej tekstu napisanego przez osoby niesłyszące na podstawie przeczytanego opowiadania „Spotkanie” w zależności od momentu utraty słuchu. Wzięto pod uwagę dwie grupy – z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym.

Tabela 20

Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania a wiek powstania ubytku słuchu

Wskaźniki	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utraty słuchu	M	SD	Mi n	Ma x	Roz- stęp	Media- na	Dominan- ta
Zdania poprawne								
liczba zdań w wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	12,2	4,9	4	24	20	12	8
	perilingwalny	9,3	6,0	3	24	21	8	4
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	130,6	56	49	273	224	119	63
	perilingwalny	106,6	501	44	203	159	90,5	44
liczba równoważników	prelingwalny - wrodzony	0,26	0,6	0	3	3	0	0
	perilingwalny	0,17	0,4	0	1	1	0	0
liczba zdań pojedynczych	prelingwalny - wrodzony	2,6	2,4	0	11	11	2	1
	perilingwalny	2,6	2,1	0	6	6	2	2
liczba zdań złożonych	prelingwalny - wrodzony	9,1	4,1	3	19	16	9	5
	perilingwalny	6,3	4,3	2	19	17	5	3
liczba zdań wielokrotnie złożonych	prelingwalny - wrodzony	2,9	2,6	0	11	11	3	6
	perilingwalny	2,8	1,5	0	5	5	3,5	4
Zdania niepoprawne								
zdania niedokończone	prelingwalny – wrodzony	0,4	0,8	0	4	4	0	0
	perilingwalny	0,1	0,3	0	1	1	0	0
równoważniki	prelingwalny – wrodzony	0,2	0,5	0	2	2	0	0

	perilingwalny	0,1	0,3	0	1	1	0	0
zdania pojedyncze	prelingwalny – wrodzony	1,4	1,9	0	9	9	1	0
	perilingwalny	1,0	1,6	0	5	5	0	0
zdania złożone	prelingwalny – wrodzony	3,6	3,6	0	12	12	3	0
	perilingwalny	2,0	3,2	0	12	12	0,5	0
zdania wielokrotnie złożone	prelingwalny – wrodzony	2,1	2,3	0	8	8	1	0
	perilingwalny	1,4	1,6	0	4	4	1	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Studenci z niedosłuchem prelingwalnym i perilingwalnym uzyskali bardzo zbliżone wyniki w przypadku liczby zdań w tekstach (wyniki pomiędzy 3 a 24), z kolei rozbieżność pomiędzy grupami wystąpiła w zakresie długości wypowiedzi – liczby wyrazów. Osoby z niedosłuchem prelingwalnym uzyskały wyniki pomiędzy 49 a 273 (średnia 130,6, rozstęp 224), natomiast osoby z niedosłuchem perilingwalnym pomiędzy 44-203 (średnia 106,6, rozstęp 159). W pracach obydwu grup studentów znajdowała się zbliżona liczba zdań złożonych (wynik pomiędzy 2-19). Osoby z niedosłuchem prelingwalnym zawarły w swoich pracach większą liczbę równoważników zdań, wyniki od 0 do 3 (średnia 0,26, rozstęp 3), zdań pojedynczych, wyniki od 0 do 11 (średnia 2,6, rozstęp 11), zdań wielokrotnie złożonych, od 0 do 11 (średnia 2,9, rozstęp 11).

Wśród zdań niepoprawnie zbudowanych najwięcej było zdań złożonych, np.:

*Powiedział pewien niewidomy chłopiec, który musi odprowadzać jej rodzicami,
Odpowiedziałem pamięcią do czasów, kiedyś widziałem,*

taką samą liczbę odnotowano w obu grupach (wynik pomiędzy 0 a 12). Większa liczba zdań niepoprawnych znalazła się w pracach osób z prelingwalnym niedosłuchem. Dotyczy to:

- niepoprawnych zdań niedokończonych, np. *Ona nie zauważyła nic dziwnego, gdyby postrzał, że nie widzę, potrafi wątpliwości ...* (wynik pomiędzy 0-4, średnia 0,4),
- równoważników zdań (wynik pomiędzy 0-2, średnia 0,2),

– zdań pojedynczych (wynik pomiędzy 0-9, średnia 1,4), np.: *Ona dla niewidomych musiała w rodziny; w przedszkole odprowadzili ją mężczyzna i kobieta*,

– zdań wielokrotnie złożonych, np.: *w przedszkole przyszła jakaś dziewczyna, doprowadzili jej rodzice i dali rad i wskazówki* (wynik pomiędzy 0-8, średnia 2,1).

U osób z niedosłuchem perilingwalnym występuje taka sama liczba zdań niedokończonych i nieprawidłowych równoważników (od 0 do 1). Pozostała liczba zdań nieprawidłowych w tej grupie wynosi: zdania pojedyncze, wynik pomiędzy 0-5 (średnia 1,0), zdania wielokrotnie złożone, wynik pomiędzy 0-4 (średnia 1,4).

Analiza struktury wypowiedzi wykazała, że osoby z prelingwalnym niedosłuchem formułowały dłuższe i bardziej złożone wypowiedzi niż osoby z niedosłuchem perilingwalnym – świadczą o tym wyższe średnie liczby zdań, wyrazów oraz zdań złożonych i wielokrotnie złożonych. Jednocześnie w grupie prelingwalnej odnotowano więcej błędów składniowych, w tym większą liczbę zdań niepoprawnych, zwłaszcza złożonych. Wypowiedzi osób z niedosłuchem perilingwalnym cechowały się nieco mniejszą długością, prostszą strukturą oraz niższym stopniem zróżnicowania składniowego, a także niższą liczbą błędów językowych.

Tabela 21 przedstawia wyniki uzyskane przez studentów z uszkodzonym słuchem, z uwzględnieniem wieku utraty słuchu, w zakresie oceny struktury formalnej narracji stworzonej na podstawie obejrzanego fragmentu filmu.

Tabela 21

Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie obejrzanego filmu a wiek powstania ubytku słuchu

Wskaźniki	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utraty słuchu	M	SD	Min	Max	Roz- stęp	Media- na	Domi- nanta
Zdania poprawne								
liczba zdań w wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	8,7	6,2	1	40	39	8	6
	perilingwalny	6,7	2,8	2	11	9	6	5
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	83,8	57,1	19	342	323	71	69
	perilingwalny	75,1	32,9	23	143	120	73	79

liczba równoważników	prelingwalny - wrodzony	0,3	0,6	0	2	2	0	0
	perilingwalny	0,2	0,5	0	2	2	0	0
liczba zdań pojedynczych	prelingwalny - wrodzony	2,9	3,5	0	18	18	2	1
	perilingwalny	1,9	1,1	0	3	3	2	2
liczba zdań złożonych	prelingwalny - wrodzony	5,1	3,5	1	21	20	5	4
	perilingwalny	4,6	3,1	1	9	8	4	3
liczba zdań wielokrotnie złożonych	prelingwalny - wrodzony	1,3	2,1	0	10	10	0	0
	perilingwalny	1,8	2,3	0	4	4	2	2
Zdania niepoprawne								
zdania niedokończone	prelingwalny - wrodzony	0,4	0,9	0	4	4	0	0
	perilingwalny	0,1	1,3	0	1	1	0	0
równoważniki	prelingwalny - wrodzony	0,3	0,6	0	2	2	0	0
	perilingwalny	0,2	0,2	0	2	2	0	0
zdania pojedyncze	prelingwalny - wrodzony	1,4	1,9	0	8	8	1	0
	perilingwalny	0,7	0,5	0	3	3	0	0
zdania złożone	prelingwalny - wrodzony	2,4	2,0	0	6	6	2	1
	perilingwalny	1,3	1,1	0	4	4	1	0
zdania wielokrotnie złożone	prelingwalny - wrodzony	0,9	1,5	0	6	6	0	0
	perilingwalny	0,9	1,2	0	5	5	1	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Liczba zdań w pracach studentów z niedosłuchem prelingwalnym mieściła się pomiędzy wynikiem 1 a 40 (średnia 8,7) natomiast znacznie mniejszą liczbę zdań zawierały prace studentów z niedosłuchem perilingwalnym (wynik pomiędzy 2-11, średnia 6,7). Biorąc pod uwagę długość wypowiedzi, stwierdzono, że w pracach osób z niedosłuchem prelingwalnym znajdowała się większa liczba wyrazów, wyniki pomiędzy 19-342 (średnia 83,7, rozstęp 323), z kolei prace osób z niedosłuchem perilingwalnym zawierały od 23 do 143 wyrazów (średnia 75,1, rozstęp 120). Analizując liczbę poszczególnych poprawnych rodzajów

zdań, należy zauważyć, że wyższe wyniki uzyskiwały osoby z niedosłuchem prelingwalnym. W ich pracach wystąpiły:

- zdania pojedyncze (wyniki pomiędzy 0-18, średnia 2,9),
- zdania złożone (wyniki pomiędzy 1-21, średnia 5,1),
- zdania wielokrotnie złożone (wyniki pomiędzy 0-10, średnia 1,3).

Osoby z niedosłuchem perilingwalnym uzyskały natomiast następujące wyniki w zakresie użycia poszczególnych rodzajów zdań:

- liczba zdań pojedynczych od 0 do 3 (średnia 1,9),
- liczba zdań złożonych od 1 do 9 (średnia 4,6),
- liczba zdań wielokrotnie złożonych od 0 do 4 (średnia 1,8).

Obie grupy uzyskały takie same wyniki w zakresie użycia równoważników zdań, wynik pomiędzy 0-2.

W strukturze formalnej narracji powstałej na podstawie obejrzanego fragmentu filmu studentów z uszkodzonym słuchem zaobserwowano większą liczbę zdań niepoprawnych w grupie osób z niedosłuchem prelingwalnym. Najwięcej błędów składniowych dotyczyło zdań złożonych – zarówno u osób z niedosłuchem prelingwalnym, jak i perilingwalnym. W grupie osób z niedosłuchem prelingwalnym wyniki dotyczące liczby niepoprawnych zdań złożonych kształtowały się na poziomie pomiędzy 0-6 (średnia 2,4), zaś u osób z niedosłuchem perilingwalnym na poziomie 0-4 (średnia 1,3).

Osoby z prelingwalnym niedosłuchem, choć językowo bardziej ekspresywne, wykazują trudności w zakresie formalnej poprawności wypowiedzi, z kolei perilingwalni prezentują mniejszą produktywność językową, lecz ich narracje są syntaktycznie bardziej poprawne.

4.2.2. Struktura formalna narracji w grupie kontrolnej

W niniejszym podrozdziale przedstawiono wyniki analizy formalnej struktury opowiadania pt. „Spotkanie” napisanego przez studentów z grupy kontrolnej. Analiza obejmowała przede wszystkim ocenę rodzaju zastosowanych zdań oraz ich poprawności językowej, co pozwala na szczegółowe scharakteryzowanie kompetencji językowych uczestników badania w odniesieniu do umiejętności konstruowania wypowiedzi pisemnej. Poprawność i różnorodność zdań stanowią kluczowe wskaźniki płynności i poprawności językowej tekstu, a ich ocena jest istotna dla zrozumienia jakości produkowanego języka pisemnego przez badanych studentów. Poniższa tabela 22 zawiera szczegółowe zestawienie wyników tej oceny, umożliwiając porównanie i ocenę stopnia opanowania przez

studentów zasad budowy zdań oraz ich prawidłowego użycia w kontekście narracyjnym.

Tabela 22

Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opowiadania „Spotkanie” studentów z grupy kontrolnej

Wskaźniki	M	SD	Min	Ma _x	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Zdania poprawne							
liczba zdań w wypowiedzi	11,1	5	4	26	22	10	8
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	127,7	61,8	39	323	284	110,5	96
liczba równoważników	0,1	0,4	0	2	2	0	0
liczba zdań pojedynczych	2,4	1,2	0	7	7	2	2
liczba zdań złożonych	8,6	4,3	2	20	18	7	6
liczba zdań wielokrotnie złożonych	4,2	2,6	0	10	10	4	3
Zdania niepoprawne							
zdania niedokończone	0	0,2	0	1	1	0	0
równoważniki	0	0	0	0	0	0	0
zdania pojedyncze	1	0,2	0	1	1	0	0
zdania złożone	0,2	0,7	0	4	4	0	0
zdania wielokrotnie złożone	0,2	0,4	0	1	1	0	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Uzyskane wyniki wskazują na rozbieżności w zakresie długości wypowiedzi powstałej na podstawie opowiadania „Spotkanie”. Analizując liczbę zdań, należy zauważyć, że wyniki znajdują się pomiędzy 4 a 26 (średnia 11,1), liczba wyrazów wynosi natomiast od 39 do 323 (średnia 127,7 rozstęp 284). W wypowiedziach największą liczbę stanowią zdania złożone (wynik pomiędzy 2-20, średnia 8,6). W budowanych wypowiedziach liczba błędów składniowych jest niska, co świadczy o wysokim poziomie językowej kompetencji formalnej w badanej grupie. Najwięcej niepoprawnych struktur dotyczy zdań pojedyn-

czych i złożonych, ale występują one rzadko i nie mają istotnego wpływu na ogólną jakość narracji.

W tabeli 23 zaprezentowano wyniki analizy struktury formalnej wypowiedzi narracyjnych studentów należących do grupy kontrolnej, sporządzonych na podstawie filmu *Alive. Dramat w Andach*.

Tabela 23

Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opisu filmu „Alive, dramat w Andach” studentów z grupy kontrolnej

Wskaźniki	M	SD	Min	Max	Rozstęp	Mediana	Dominanta
Zdania poprawne							
liczba zdań w wypowiedzi	8,7	3,16	2	16	14	8,5	9
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	94,38	39,45	31	174	143	79,0	63
liczba równoważników	0,031	0,17	0	1	1	0	0
liczba zdań pojedynczych	3,5	2,74	0	10	10	3	1
liczba zdań złożonych	5,19	2,38	1	11	10	5	5
liczba zdań wielokrotnie złożonych	1,88	1,66	0	6	6	1,5	1
Zdania niepoprawne							
zdania niedokończone	0	0	0	0	0	brak	0
równoważniki	0	0	0	0	0	brak	0
zdania pojedyncze	0,63	0,25	0	1	1	0	0
zdania złożone	0,09	0,30	0	1	1	0	0
zdania wielokrotnie złożone	0,13	0,42	0	2	2	0	0

Objaśnienia jak w tabeli 12

Liczba zdań w tworzonych wypowiedziach wynosiła od 2 do 16 (średnia 8,7). Analizowane prace miały różną długość, różniły się też liczbą wyrazów (wyniki pomiędzy 31-174 (średnia 94,38, rozstęp 143). Prace zawierały najwięcej zdań złożonych (wynik pomiędzy 1-11, średnia 5,19), na kolejnym miejscu znalazły się zdania pojedyncze (wyniki od 0 do 10, średnia 3,5), a następnie równoważniki zdań (wyniki pomiędzy 0-1, średnia 0,031). Spośród zdań niepo-

prawnych największą liczbę stanowiły zdania wielokrotnie złożone, od 0 do 2 (średnia 0,13, rozstęp 2), zaś błędy składniowe były sporadyczne i niewielkie, zwłaszcza w zdaniach pojedynczych, złożonych oraz wielokrotnie złożonych. Brak błędów w zdaniach niedokończonych i równoważnikach świadczy o solidnej kontroli nad podstawowymi strukturami językowymi. Wyniki sugerują, że uczestnicy prezentują dobrą kompetencję językową w zakresie tworzenia formalnej struktury narracji, zarówno pod względem długości, jak i poprawności syntaktycznej.

4.3. Charakterystyka struktury treściowej w badaniach

Poniższy podrozdział zawiera charakterystykę struktury treściowej narracji tworzonych pisemnie na podstawie obejrzanego fragmentu filmu oraz przeczytanego opowiadania. Analiza uwzględnia wskaźniki odnoszące się do makrostruktury tworzonych narracji. Sprawdzano zgodność tekstu ze schematem struktury treściowej, biorąc pod uwagę w tym zakresie następujące wskaźniki: wstęp, wyszczególnienie bohaterów głównych i drugoplanowych, miejsce akcji, akcja podstawowa, zakończenie. Charakterystyki statystyczne obejmują średnie, odchylenia standardowe, mediany i wartości modalne oraz rozstęp uzyskanych wyników.

4.3.1. Struktura treściowa narracji w grupie osób z uszkodzeniami słuchu

W pierwszej kolejności poddano analizie narracje pisemne, które powstały na podstawie materiału filmowego, biorąc pod uwagę obecność bądź brak poszczególnych elementów makrostruktury tekstu. Następnie zaprezentowano statystyki opisowe odnoszące się do wskaźników ogólnych, obejmujących sumę uwzględnionych elementów makrostruktury.

Analizując strukturę treściową narracji powstałych na podstawie obejrzanego fragmentu filmu, należy stwierdzić, że studenci niesłyszący w większości prezentowanych prac (83%) nie umieszczali wstępu, ten ważny element struktury znajdował się jedynie w 11 pracach (17%).

Tabela 24

Ocena makrostruktury w grupie osób z uszkodzeniami słuchu w narracji tworzonej na podstawie filmu

Element makrostruktury	Występuje		Nie występuje	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Wstęp	11	17	54	83
Główni bohaterowie	62	95,4	3	4,6
Bohaterowie drugoplanowi	13	20	52	80
Miejsce akcji	49	75,4	16	24,6
Akcja podstawowa	55	84,6	10	15,4
Zakończenie	28	43,1	37	56,9

W tworzonej na podstawie obejrzanego filmu narracji w 62 tekstach (95,4%) pojawiał się element makrostruktury, jakim jest wskazanie głównych bohaterów. W 14 opowiadaniach (21,5%) podano, że bohaterem jest drużyna rugby, co było zgodne z treścią prezentowanego filmu. W 48 opisach (73,9%) użyto innego sformułowania opisującego głównych bohaterów, np. rozbitkowie, pasażerowie, grupa ludzi, w trzech pracach (4,6%) nie wymieniono bohaterów filmu.

Kolejnym elementem analizowanej makrostruktury narracyjnej było uwzględnienie postaci drugoplanowych w opowiadaniach. W zdecydowanej większości prac (52 osoby – 80%) nie wskazano dodatkowych bohaterów obecnych w analizowanym fragmencie filmu. Jedynie 13 uczestników badania (20%) ujęło w swoich wypowiedziach ten komponent.

Ważnym elementem struktury narracji jest opis miejsca akcji. Większość badanych – 40 osób (55,4%) – wskazała prawidłowo, że tym miejscem są góry, jednak w 16 (27,7%) pracach nie podano miejsca akcji, a 9 osób (15,4%) wymieniło inne miejsce, np. biegun północny, polarna pustynia, nieznane kraje.

Kolejnym ważnym elementem makrostruktury jest opis podstawowej akcji. Zadanie zostało wykonane przez 55 studentów niesłyszących (84,6%), natomiast 10 osób (15,4%) nie zrealizowało tego polecenia. Wśród tych ostatnich prac odnotowano takie, w których spisano jedynie napisy z filmu (2 osoby), oraz takie, których treść była niezrozumiała (8 osób).

Przykład narracji zawierającej napisy spisane z filmu w grupie studentów z uszkodzonym słuchem:

Samolot z drużyną rugby rozбивa się. Odnalezieni rozbitków graniczą z cudem, akcja ratunkowa została odwołana, żeby przetrwać muszą walczyć o życie. Ich człowieczeństwo zostanie poddane ciężkiej próbie.

Przykład narracji dotyczącej obejrzanego filmu, w której jest niezrozumiała treść, w grupie studentów z uszkodzonym słuchem:

- *Samolot rugać się wypadku górze na przyrodzie w granice.*
- *Wszystkie rozbitków na cudem*
- *Człowieków rozbitków ludzie, że zabezpieczeństwo upadła na cudem*
- *Odwołanie rozbitków*
- *Ale co*
- *! Jezus !*

Jeśli chodzi o przedstawienie zakończenia narracji, 37 osób niesłyszących (56,9%) nie opisało w pracy końca historii oglądanej w filmie, natomiast 28 (43,1%) dodało taki opis. Jedynie jedna osoba zawarła w swojej pracy zakończenie połączone z morałem życiowym: *Także myślę, że w tym filmie chodziło o to, by uświadomić człowieka, jak bardzo ważne jest życie i jakie życie jest kruche. Trzeba w pełni wykorzystać życie i cieszyć się nim.*

Drugim tekstem analizowanym pod względem odtworzenia makrostruktury był opis przeczytanego przez badanych opowiadania „Spotkanie”.

Tabela 25

Ocena makrostruktury w grupie osób z uszkodzeniami słuchu w narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania

Element makro- struktury	Występuje		Nie występuje	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Wstęp	17	26,2	48	73,8
Główni bohaterowie	65	100	0	0
Bohaterowie drugoplanowi	60	92,3	5	7,7
Miejsce akcji	60	92,3	5	7,7
Akcja podstawowa	53	81,6	12	18,4
Zakończenie	43	66,2	22	33,8

W analizowanych tekstach 48 badanych (73,8%) nie zamieściło w pracy wstępu, jedynie 17 opisów (26,2%) zawierało ten element struktury treściowej.

Kolejnym ważnym elementem makrostruktury narracji jest wskazanie głównych bohaterów, które to zadanie wykonali wszyscy spośród badanych niesłyszących (100%), wystąpiły jedynie różnice w ich określaniu. Większość badanych osób z grupy niesłyszących – 37 (57%) – napisała, że bohaterami głównymi są niewidomy chłopak i niewidoma dziewczyna. Część z badanych podała, że tylko jeden bohater jest niewidomy – 22 osoby (33,8%), natomiast 6 osób (9,2%) nie wskazało niepełnosprawności bohaterów.

Jeśli chodzi o podanie postaci drugoplanowych występujących w opowiadaniu, w większości analizowanych tekstów zostały one wymienione – 60 prac (92,3%), jedynie w 5 opisach (7,7%) nie wskazano innych postaci oprócz głównych bohaterów.

Ważnym elementem makrostruktury jest opisanie miejsca akcji. Spośród 60 osób (92,3%) wymieniło to miejsce, a opisując je, badani najczęściej wskazywali: przedział pociągu, pociąg, przedział.

Studenci niesłyszący – 53 osoby (81,6%) – w swoich tekstach opisali podstawową akcję opowiadania, natomiast pozostała część – 12 osób (18,4%) – nie zawarła tego elementu makrostruktury. W dwóch przypadkach odnotowano jedynie opis własnych przemyśleń po przeczytaniu opowiadania.

Przykład narracji dotyczącej przeczytanego opowiadania „Spotkanie”, która zawiera opis własnych przemyśleń, w grupie studentów z uszkodzonym słuchem:

Powyższe opowiadanie ma moim zdaniem głębszą wymowę. Pokazuje że nie warto stwarzać aluzje, gdyż można tym wiele stracić, lepiej zawsze być po prostu sobą. Gdyby mężczyzna przyznał się jadącej z nim kobiecie że jest niewidomy, być może znajomość była by znacznie dłuższa. Jednak poprzez ukrywanie swojej ułomności stracił szanse na poznanie wartościowej osoby.

Ważnym elementem struktury treściowej jest zakończenie. Spośród badanych niesłyszących 22 osoby (33,8%) nie umieściły go w pracy, natomiast 43 (66,2%) dodały taki opis. Jedynie dwie osoby zawarły w swojej pracy zakończenie połączone z morałem życiowym, np.:³³

Zakończenie dla mnie jest okropnie smutne i żal mi tego chłopca a gdyby oboje przyznali się że nie widzą to bym byli szczęśliwie z miłością. Niestety tak wyszło i tak w życiu do dziś może zdarzeje się osobom niewidomym.

Poza analizą poszczególnych elementów makrostruktury należy uwzględnić też wskaźniki sumaryczne, czyli łączne sumy uwzględnionych elementów struktury narracji w obu narracjach pisemnych – dane te prezentuje tabela 26.

Tabela 26

Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu oraz przeczytanego opowiadania w grupie osób niesłyszących

Wskaźniki makrostruktury	Narracja na podstawie filmu				Narracja na podstawie opowiadania			
	M	SD	Mediana	Dominanta	M	$\frac{S}{D}$	Mediana	Dominanta
Wstęp	0,2	0,4	0	0	0,3	0,4	0	0
Bohaterowie główni	0,9	0,2	1	1	1	0	1	1
Bohaterowie drugoplanowi	0,2	0,4	0	0	0,9	0,3	1	1
Miejsce akcji	0,8	0,4	1	1	0,9	0,3	1	1
Podstawowa akcja	0,9	0,4	1	1	0,8	0,4	1	1

³³Zdania zostały dosłownie przepisane z prac studentów.

Zakończenie	0,4	0,5	0	0	0,7	0,5	1	1
Wynik łączny	2,5	1,0	3	2	4,6	1,2	5	5

Objaśnienia jak w tabeli 12

Analiza tabeli zawierającej statystyki opisowe narracji tworzonych na podstawie obejrzanego fragmentu filmu pokazuje zbliżone wyniki w zakresie uwzględnienia poszczególnych elementów makrostruktury. W najmniejszym stopniu studenci brali pod uwagę w swoich pracach wstęp oraz bohaterów drugoplanowych narracji, najczęściej natomiast głównych bohaterów i podstawową akcję. Średnia liczba uwzględnionych łącznie elementów makrostruktury wynosi 2,5 punktu.

Biorąc natomiast pod uwagę statystyki opisowe przedstawiające wyniki treściowej narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania przez osoby niesłyszące, możemy zauważyć, iż jest ona podobna w całej grupie. Najwyższe wyniki odnoszą się do wyszczególnienia w makrostrukturze bohaterów, dodatkowych postaci i miejsca akcji, natomiast najniższe dotyczą uwzględnienia wstępu. Średnia liczba zastosowanych łącznie elementów makrostruktury wynosi 4,6 punktu.

4.3.1.1. Struktura treściowa narracji a stopień ubytku słuchu

Statystyki opisowe dla poszczególnych elementów makrostruktury oraz dla wskaźnika sumarycznego dla tych podgrup pokazuje tabela 27 dla opowiadań tworzonych na podstawie filmu i przeczytanego opowiadania.

Tabela 27

Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej (makrostruktury) narracji tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania i obejrzanego filmu ze względu na stopień ubytku słuchu

Elementy makrostruktury	Stopień niedosłuchu	Narracja na podstawie filmu				Narracja na podstawie przeczytanego opowiadania			
		M	SD	Mediana	Dominanta	M	S D	Mediana	Dominanta
	umiarkowany	0,1	0,4	0	0	0,1	0,2	0	0
Wstęp	znaczny	0,3	0,5	0	0	0,2	0,4	0	0
	głęboki	0,3	0,5	0	0	0,3	0,5	0	0

Bohaterowie główni	umiarkowany	1	0	1	1	1,0	0	1	1
	znaczny	1	0	1	1	0,9	0,3	1	1
	głęboki	1	0	1	1	1	0	1	1
Bohaterowie drugoplanowi	umiarkowany	0,9	0,4	1	1	0,2	0,4	0	0
	znaczny	0,9	0,3	1	1	0,2	0,4	0	0
	głęboki	0,9	0,3	1	1	0,3	0,5	0	0
Miejsce akcji	umiarkowany	0,9	0,3	1	1	0,8	0,4	1	1
	znaczny	0,9	0,3	1	1	0,7	0,5	1	1
	głęboki	1	0	1	1	0,8	0,4	1	1
Podstawowa akcja	umiarkowany	0,7	0,5	1	1	0,8	0,4	1	1
	znaczny	0,9	0,4	1	1	0,9	0,4	1	1
	głęboki	0,9	0,3	1	1	0,9	0,2	1	1
Zakończenie	umiarkowany	0,5	0,5	1	1	0,4	0,5	0	0
	znaczny	0,7	0,5	1	1	0,4	0,5	0	0
	głęboki	0,7	0,5	1	1	0,4	0,5	0	0
Wynik łączny	umiarkowany	4,1	1,2	4	5	2,5	1,0	2	2
	znaczny	4,7	1,0	5	5	2,3	1,1	2	2
	głęboki	4,9	1,3	5	5	2,9	0,9	3	3

Objaśnienia jak w tabeli 12

Analiza tabeli dotyczącej zawartości treściowej narracji tworzonych przez osoby niesłyszące na podstawie obejrzanego filmu pokazuje, że jest ona zbliżona we wszystkich trzech podgrupach. Niezależnie od poziomu niedosłuchu niemal wszyscy badani opisali w narracji bohaterów głównych, a w najmniejszym stopniu uwzględniali wstęp. Średnia liczba elementów w narracjach filmowych wynosiła powyżej 4 we wszystkich grupach.

Interpretacja danych tabelarycznych dotyczących zawartości treściowej narracji tworzonych przez osoby niesłyszące na podstawie przeczytanego opowiadania wskazuje, że poziom ten jest również zbliżony w trzech podgrupach. Niezależnie od poziomu niedosłuchu wszyscy badani opisali w narracji bohaterów głównych, a w najmniejszym stopniu uwzględniali wstęp, bohaterów dru-

goplanowych i zakończenie. Zbliżone wskaźniki uzyskano także dla miejsca akcji i akcji podstawowej. Średnia liczba uwzględnionych łącznie elementów makrostruktury plasuje się powyżej 2 elementów we wszystkich grupach. W analizowanym komponencie makrostruktury narracyjnej dzieci osiągały wyraźnie lepsze wyniki na podstawie bodźca wizualnego (filmu) niż tekstowego – przeczytanego opowiadania. Może to wynikać z lepszego przyswajania informacji wizualnych przez osoby z niepełnosprawnością słuchu. Jednocześnie im głębszy niedosłuch, tym wyższy średni wynik łączny w narracji filmowej, co może sugerować, że dzieci te częściej polegają na materiałach wizualnych i lepiej rozwijają w tym zakresie strategie narracyjne. Najslabiej rozwiniętymi elementami były wstęp i zakończenie.

4.3.1.2. Struktura treściowa narracji a wiek powstania ubytku słuchu

W analizie porównawczej struktury treściowej narracji uwzględniono dwie podgrupy osób z uszkodzonym słuchem, wyodrębnione na podstawie wieku wystąpienia ubytku słuchu: osoby z niedosłuchem prelingwalnym (wrodzonym) oraz z niedosłuchem perilingwalnym. Tabela 28 przedstawia statystyki opisowe dotyczące poszczególnych elementów makrostruktury oraz wskaźnika sumarycznego, uzyskane w narracjach tworzonych zarówno na podstawie filmu, jak i przeczytanego opowiadania.

Tabela 28

Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej (makrostruktury) narracji tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania i obejrzanego filmu ze względu na wiek powstania ubytku słuchu

Elementy makrostruktury	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utraty słuchu	Narracja na podstawie przeczytanego opowiadania				Narracja na podstawie filmu			
		M	SD	Mediana	Dominanta	M	SD	Mediana	Dominanta
Wstęp	prelingwalny - wrodzony	0,2	0,4	0	0	0,18	0,4	0	0
	perilingwalny	0,3	0,5	1	1	0,11	0,3	0	0
Bohaterowie główni	prelingwalny - wrodzony	1	0	1	1	1,0	0	1	1
	perilingwalny	1	0	1	1	0,9	0,3	1	1
Bohaterowie	prelingwalny - wrodzony	0,9	0,3	1	1	0,3	0,4	0	0

drugo- planowi	perilingwalny	0,9	0,2	1	1	0,2	0,4	0	0
Miejsce akcji	prelingwalny - wrodzony	0,9	0,3	1	1	0,8	0,4	1	1
	perilingwalny	0,9	0,3	1	1	0,7	0,5	1	1
Podsta- wowa akcja	prelingwalny - wrodzony	0,7	0,4	1	1	0,9	0,3	1	1
	perilingwalny	1,0	0	1	1	0,8	0,4	1	1
Zakoń- czenie	prelingwalny - wrodzony	0,6	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0
	perilingwalny	0,8	0,4	1	1	0,4	0,5	0	0
Wynik łączny	prelingwalny - wrodzony	4,4	1,2	5	5	2,7	1,1	3	3
	perilingwalny	5,0	1,8	5	5	2,3	1,1	2	2

Objaśnienia jak w tabeli 12

Uzyskane wyniki badań, zarówno w narracjach filmowych, jak i tekstowych, wskazują, że najczęściej realizowanymi komponentami były: opis bohaterów, miejsce akcji oraz podstawowa akcja. Elementy takie jak wstęp i zakończenie pojawiały się rzadziej. Analiza tabeli dotyczącej zawartości treściowej narracji tworzonych przez osoby niesłyszące na podstawie przeczytanego opowiadania pokazuje, że jest ona bardzo zbliżona w obu podgrupach. Bez względu na moment powstania ubytku słuchu badani opisali w narracji bohaterów głównych, bohaterów drugoplanowych, miejsce akcji, podstawową akcję, wprowadzili zakończenie. Jedynie w grupie osób z niedosłuchem prelingwalnym w najmniejszym stopniu uwzględniono wstęp. Ponadto osoby z niedosłuchem perilingwalnym brały pod uwagę w swoich narracjach średnio łącznie 5 elementów superstruktury, a osoby z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym 4,4.

Analiza danych dotyczących zawartości treściowej narracji tworzonych przez osoby niesłyszące na podstawie filmu pokazuje, że jest ona zbliżona w obu podgrupach wyodrębnionych ze względu na wiek powstania niepełnosprawności. Niezależnie od momentu wystąpienia niepełnosprawności niemal wszyscy badani opisali w narracji bohaterów, miejsce akcji i podstawową akcję, w najmniejszym zaś stopniu został uwzględniony wstęp, dodatkowe postacie oraz zakończenie. Obie grupy uzyskiwały zbliżony wynik łączny, wskazujący, że średnio brały pod uwagę w opowiadaniu filmu nieco ponad dwa elementy makrostruktury.

4.3.2. Struktura treściowa narracji w grupie kontrolnej

Na początku analizie zostały podane narracje pisemne tworzone na podstawie obejrzanego fragmentu filmu. Pod uwagę brano pojawienie się lub brak poszczególnych elementów makrostruktury. Później pokazano statystyki opisowe dla wskaźników ogólnych – sumy uwzględnionych elementów struktury treściowej.

Tabela 29

Ocena makrostruktury w grupie osób z grupy kontrolnej w narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu

Element makro-struktury	Występuje		Nie występuje	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Wstęp	11	34,4	21	65,6
Główni bohaterowie	32	100	0	0
Bohaterowie drugoplanowi	0	0	32	100
Miejsce akcji	21	65,6	11	34,4
Akcja podstawowa	31	96,8	1	3,2
Zakończenie	12	37,5	20	62,5

Dokonując analizy treściowej prac powstałych na podstawie obejrzanego fragmentu filmu, należy stwierdzić, że studenci z grupy kontrolnej w większości nie umieszczali wstępu – 21 osób (65,6%), znalazł się on jedynie w 11 pracach (34,4%).

Kolejnym elementem makrostruktury jest wskazanie głównych bohaterów w opowiadaniu. We wszystkich prezentowych pracach zostali wymienieni główni bohaterowie. W 18 opowiadaniach (56,2%) podano, że głównymi bohaterami jest drużyna rugby. W 14 opisach (43,2%) podało inne określenia wskazując głównych bohaterów filmu np.: rozbitkowie, grupa ludzi, młodzież, chłopcy.

W grupie kontrolnej nie odnotowano żadnego przypadku uwzględnienia postaci drugoplanowych w tworzonych narracjach. Natomiast w odniesieniu do opisu miejsca akcji, będącego istotnym elementem makrostruktury opowiadania, większość uczestników – 21 osób (65,6%) – prawidłowo je wskazała. W 11 pracach (34,4%) nie umieszczono w opisie tego elementu. W odniesieniu do

identyfikacji miejsca akcji większość uczestników badania określiła, że są to góry (18 osób), podczas gdy pozostałe trzy osoby posłużyły się innymi określeniami, np. pustkowie.

Co do kolejnego, bardzo ważnego elementu makrostruktury, czyli przebiegu akcji, zdecydowana większość badanych osób z grupy kontrolnej – 31 (96,8%) – przedstawiła akcję filmu, tylko jedna osoba (3,2%) spisała jedynie napisy z filmu:

Obejrzały przeze mnie fragment filmu ukazujący samolot, który rozbił się z drużyną rugby. Odnalezienie rozbitków graniczy z cudem. Ludzie którzy przeżyli, żeby przetrwać poddani są ciężkiej próbie. Są zdani wyłącznie tylko na siebie. Akcja ratownicza została przerwana.

Analiza narracji wykazała, że 12 uczestników (37,5%) zawarło w swojej wypowiedzi elementy zakończenia filmu, podczas gdy 20 osób (62,5%) nie uwzględniło tego komponentu w strukturze narracyjnej.

Drugim tekstem analizowanym pod względem odtworzenia makrostruktury był opis przeczytanego przez grupę kontrolną opowiadania „Spotkanie”.

Tabela 30

Ocena makrostruktury w grupie osób z grupy kontrolnej w narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania

Element makrostruktury	Występuje		Nie występuje	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Wstęp	13	34,4	19	65,6
Bohaterowie główni	32	100	0	0
Bohaterowie drugoplanowi	28	87,5	4	12,5
Miejsce akcji	27	92,3	5	7,7
Akcja podstawowa	32	100		
Zakończenie	30	94,3	2	5,7

Pierwszym analizowanym komponentem był wstęp pełniący funkcję wprowadzenia odbiorcy w sytuację komunikacyjną tekstu oraz zapowiadający jego tematykę. W badanym materiale wstęp nie został uwzględniony w 19 narracjach (65,6%), natomiast 13 osób (34,4%) zawarło ten element w swojej wypowiedzi. Kolejnym istotnym składnikiem makrostruktury narracyjnej jest iden-

tyfikacja głównych bohaterów – umożliwiającą odbiorcy osadzenie wydarzeń w kontekście podmiotowym. W przypadku grupy kontrolnej główni bohaterowie zostali wskazani we wszystkich analizowanych tekstach (100%).

Analiza obecności postaci drugoplanowych wykazała, że w 28 narracjach (87,5%) zostały one explicite wskazane, natomiast w pozostałych 4 (12,5%) ten komponent makrostruktury nie został zrealizowany.

Następnie przeanalizowano obecność opisu miejsca akcji, stanowiący jeden z kluczowych elementów orientacyjnych w strukturze narracyjnej. Miejsce wydarzeń zostało wskazane w 27 pracach (92,3%), natomiast w 5 wypowiedziach (7,7%) ten komponent nie wystąpił.

Opis głównej sekwencji zdarzeń, stanowiący podstawę organizacji i sensu narracji, został zrealizowany we wszystkich analizowanych tekstach – 32 (100%), co świadczy o wysokim poziomie rozumienia i reprodukcji podstawowej osi fabularnej przez uczestników. Ocenie poddano również obecność zakończenia narracji, które domyka strukturę tekstu, finalizuje opowiedziane wydarzenia. w 30 pracach (94,3%) uwzględniono ten element makrostruktury, natomiast w 2 przypadkach (5,7%) zakończenie nie zostało zamieszczone. Poza analizą ilościową poszczególnych komponentów makrostrukturalnych uwzględniono również wskaźniki sumaryczne, obrazujące łączną liczbę zrealizowanych elementów struktury narracyjnej w każdej z prac. Wskaźniki te pozwalają na ocenę ogólnego stopnia kompletności i poprawności formalnej analizowanych narracji.

Tabela 31

Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu i przeczytanego opowiadania w grupie osób słyszących

Wskaźniki makrostruktury	Narracja na podstawie filmu				Narracja na podstawie opowiadania			
	M	SD	Mediana	Dominanta	M	SD	Mediana	Dominanta
Wstęp	0,3	0,5	0	0	0,4	0,5	0	0
Bohaterowie główni	1	0	1	1	1	1	1	1
Bohaterowie drugoplanowi	0	0	0	0	0,8	0,4	1	1
Miejsce akcji	0,7	0,5	1	1	0,8	0,4	1	1
Podstawowa akcja	1	0,2	1	1	1	0	1	1

Zakończenie	0,4	0,5	0	0	0,9	0,2	1	1
Wynik łączny	2,4	0,8	2	2	5,1	0,7	5	5

Objaśnienia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

Analiza struktury treściowej narracji powstałej na podstawie obejrzanego filmu wskazuje, że w grupie kontrolnej w zbliżonej liczbie uwzględniono w pracach poszczególne elementy makrostruktury. Najczęściej podawano wstęp i zakończenie, a najczęściej bohaterów i podstawową akcję. Wynik łączny w grupie pokazuje, że w filmie uwzględniono średnio ponad dwa elementy makrostruktury.

Analiza danych odnoszących się do struktury treściowej narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania w grupie osób słyszących pokazuje zbliżone wyniki w zakresie uwzględnienia poszczególnych elementów makrostruktury. W przypadku narracji powstałej na podstawie opowiadania w najmniejszym stopniu został uwzględniony wstęp, natomiast w największym bohaterowie i podstawowa akcja. Wynik łączny w grupie pokazuje, że w opowiadaniu uwzględniono średnio ponad pięć elementów makrostruktury.

4.4. Porównania międzygrupowe

W tym punkcie przeanalizowane zostały różnice między grupą osób niesłyszących oraz grupą kontrolną w zakresie czytania ze zrozumieniem oraz struktury formalnej i treściowej narracji pisemnych tworzonych na podstawie obejrzanego filmu oraz przeczytanego opowiadania.

4.4.1. Czytanie ze zrozumieniem – porównanie grup osób niesłyszących i słyszących

Dla porównania poziomu czytania ze zrozumieniem, ze względu na brak zgodności wyników z rozkładem normalnym, zastosowano nieparametryczny test U-Manna-Whitneya dla zmiennych niezależnych. Rezultaty prezentuje tabela 32. Pokazują one, że w przypadku każdego zastosowanego testu różnice między grupami są statystycznie istotne. Studenci niesłyszący osiągają znacząco niższe wyniki we wszystkich testach badających czytanie ze zrozumieniem.

Oznacza to, że badani studenci niesłyszący prezentują istotnie niższy poziom czytania ze zrozumieniem w porównaniu do swoich słyszących rówieśników. Różnica ta przejawia się w ogólnej liczbie poprawnych odpowiedzi. Wskazuje to na trudności w integracji informacji, wnioskowaniu oraz rozumieniu implikowanych treści – umiejętnościach kluczowych dla czytania ze zrozumieniem. Wyniki te potwierdzają ustalenia wcześniejszych badań wskazujące na złożoność procesu czytania u osób z niepełnosprawnością słuchu, w którym deficyty językowe często wpływają na efektywność przetwarzania tekstu pisanego.

Tabela 32

Porównanie poziomu czytania ze zrozumieniem w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej

Test czytania	Średnie rangi		Test U-Manna-Whitneya		
	Grupa niesłyszących	Grupa kontrolna	U	z	p
Chylińskiej „Test cichego czytania – Test A”	36,9	73,4	258,0	-6,096	0,000...
Chylińskiej „Test cichego czytania – Test B”	36,1	75,2	202,0	-6,456	0,000...
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	36,9	73,5	257,0	-6,235	0,000...
Czytanie – wynik łączny	34,2	79,0	79,0	-7,388	0,000...

Objaśnienia:

U, z – statystyki testowe

p – poziom istotności

4.4.2. Porównanie struktury formalnej narracji w badanych grupach

Dla porównania poziomu struktury formalnej narracji pisemnych stworzonych przez badanych, ze względu na brak zgodności wyników z rozkładem normalnym, zastosowano nieparametryczny test U-Manna-Whitneya dla zmiennych niezależnych. Rezultaty prezentują tabela 33 i tabela 34.

Tabela 33

Porównanie poziomu struktury formalnej opisu narracji tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania „Spotkanie” w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej

Wskaźniki	Średnie rangi		Test U-Manna-Whitneya		
	Grupa niesłyszących	Grupa kontrolna	U	z	p
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	48,97	49,06	1038	-0,015	0,988
liczba wyrazów	48,77	49,47	1025	-0,115	0,908
liczba równoważników	50,15	46,66	965	-0,944	0,345
liczba zdań pojedynczych	48,37	50,28	999	-0,319	0,749
liczba zdań złożonych	48,10	50,83	981,500	-0,451	0,652
liczba zdań wielokrotnie złożonych	44,82	57,50	768	-2,115	0,034
Zdania niepoprawne					
zdania niedokończone	51,47	43,98	879,500	-2,084	0,037
równoważniki	51,22	44,50	896	-2,198	0,028
zdania pojedyncze	56,68	33,41	541	-4,432	0,000...
zdania złożone	58,62	29,45	414,500	-5,197	0,000...
zdania wielokrotnie złożone	57,62	31,50	480	-4,639	0,000...

Objaśnienia jak w tabeli 32

Analiza porównawcza dla grup osób niesłyszących i słyszących zaprezentowana w powyższej tabeli wskazuje, że w przypadku większości wskaźników analizy struktury formalnej opisu opowiadania „Spotkanie”, a mianowicie liczby zdań w wypowiedzi, liczby wyrazów, liczby równoważników, zdań pojedynczych i złożonych nie stwierdzono różnic międzygrupowych. Istotna różnica międzygrupowa pojawia się natomiast w przypadku zdań wielokrotnie złożonych ($p < 0,05$).

Ponadto zaobserwowano istotne różnice w przypadku wystąpienia zdań niepoprawnych w budowanych tekstach pisemnych. Istotne różnice pomiędzy grupami występują w odniesieniu do liczby zdań niekompletnych/niedokończonych i liczby niepoprawnych równoważników zdań ($p < 0,05$), błędnych zdań pojedynczych, złożonych oraz wielokrotnie złożonych ($p < 0,001$). Wyższe w tym zakresie średnie uzyskuje grupa studentów niesłyszących, co oznacza, że w ich pracach występuje większa liczba błędnie zapisanych zdań.

Podsumowując, można stwierdzić, że analiza struktury formalnej narracji pisemnych opartych na przeczytany opowiadaniu wykazała, że studenci z niepełnosprawnością słuchu formułują znacząco więcej wypowiedzi niepoprawnych niż ich słyszący rówieśnicy. Co istotne, także w obrębie wypowiedzi poprawnych osoby niesłyszące rzadziej posługują się zdaniami wielokrotnie złożonymi, częściej wybierając struktury uproszczone i o niższym stopniu złożoności składniowej. Może to wskazywać na ograniczone zasoby językowe oraz niższy poziom rozwoju kompetencji składniowych, które są ściśle powiązane z poziomem opanowania języka pisanego jako systemu formalnego i poznawczego. Wyniki te są spójne z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi, które wskazują, że ograniczony dostęp do języka fonicznego w okresie krytycznym rozwoju może prowadzić do deficytów w zakresie składniowej organizacji wypowiedzi pisemnej (Kotowicz, 2020; Korendo, 2004).

Tabela 34

Porównanie poziomu struktury formalnej opisu narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej

Wskaźniki	Średnie rangi		Test U-Manna-Whitneya		
	Grupa niesłyszących	Grupa kontrolna	U	z	P
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	45,6	56,0	1262,5	-1,707	0,087
liczba wyrazów	45,7	55,8	1258,0	-1,673	0,095
liczba równoważników	50,24	46,48	959,5	-0,618	0,198
liczba zdań pojedynczych	44,8	57,6	766,0	-2,138	0,032
liczba zdań złożonych	47,0	53,0	911,5	-0,998	0,318
liczba zdań wielokrotnie złożonych	45,3	56,5	801,5	-1,891	0,059
Zdania niepoprawne					
zdania niedokończone	51,7	43,5	864,0	-2,455	0,014
równoważniki	51,7	43,5	864,0	-2,465	0,014
zdania pojedyncze	57,1	32,5	511,0	-4,639	0,000 ...
zdania złożone	60,1	26,4	318,0	-5,852	0,000...
zdania wielokrotnie złożone	55,3	36,1	628,0	-3,725	0,000...

Objaśnienia jak w tabeli 32

Dane przedstawione w tabeli 34 wskazują, że struktura poprawnych wypowiedzi wykazuje częściowe zróżnicowanie między grupami. Osoby słyszące tworzyły nieco dłuższe i bardziej rozbudowane wypowiedzi (zarówno pod względem liczby zdań, jak i liczby wyrazów). Istotna różnica pojawiła się natomiast w zakresie liczby poprawnych zdań pojedynczych ($p = 0,032$), których więcej konstruowały osoby z grupy kontrolnej.

Istotne różnice międzygrupowe obserwujemy, porównując liczbę zdań niepoprawnych w strukturze formalnej opisu powstałego na podstawie obejrzanego filmu. Istotne różnice występują w stosunku do liczby zdań niedokończonych, liczby zdań niepoprawnych z wyszczególnieniem równoważników, zdań pojedynczych, złożonych i wielokrotnie złożonych. Więcej błędnie zapisanych zdań występuje w pracach studentów niesłyszących.

Dokonując podsumowania powyższych wyników odnoszących się do struktury formalnej narracji pisemnej powstałej na podstawie obejrzanego filmu, można zauważyć, że grupa osób niesłyszących tworzy więcej zdań błędnych w porównaniu z grupą kontrolną. Wskazuje to na wyraźne trudności w zakresie składni, które mogą wynikać z ograniczonego dostępu do języka fonicznego w okresie rozwoju mowy. W wypowiedzeniach prawidłowych osoby z uszkodzonym słuchem budują większą liczbę równoważników, ale jednocześnie mniej zdań pojedynczych w wypowiedzi. Pod względem jakości językowej (liczby błędów) grupa niesłysząca wypada istotnie słabiej, co wskazuje na potrzebę wspierania kompetencji składniowych w edukacji osób z ubytkiem słuchu.

4.4.3. Porównanie struktury treściowej narracji w badanych grupach

Dla porównania poziomu odtworzenia struktury treściowej wyrażonego wskaźnikiem ogólnym, jakim jest suma odtworzonych elementów superstruktury tekstu, zastosowano, ze względu na brak zgodności z rozkładem normalnym, nieparametryczny test U-Manna-Whitneya dla zmiennych niezależnych. Rezultaty prezentuje tabela 35. Pokazują one, że w przypadku struktury treściowej narracji będącej odtworzeniem obejrzanego filmu różnice między grupami nie są statystycznie istotne. Stopień odtworzenia makrostruktury w obu grupach – słyszących i niesłyszących – jest zbliżony. Różnica natomiast wystąpiła w przypadku tworzenia narracji na podstawie przeczytanego opowiadania – w tym wypadku stopień odtworzenia makrostruktury w grupie niesłyszących jest istotnie niższy niż w grupie kontrolnej ($p < 0,05$). Jeżeli chodzi o film, to

średnia wystąpienia dla łącznej liczby elementów makrostruktury wynosi 2,5 w grupie niesłyszących, natomiast w grupie kontrolnej 2,4. Osoby niesłyszące w mniejszym stopniu odzwierciedlały strukturę narracji w tekstach tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania.

Tabela 35

Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej

Struktura treściowa (wskaźnik łączny)	Średnie rangi		Test U-Manna-Whitneya		
	Grupa niesłyszących	Grupa kontrolna	U	z	P
Film	49,8	47,4	988,0	-0,418	0,676
Opowiadanie	45,3	56,5	800,0	-1,972	0,049

Objaśnienia jak w tabeli 32

4.5. Wiek powstania niepełnosprawności a badane zmienne

Jak już wspomniano wcześniej przy okazji porównań wewnątrzgrupowych uwzględniono dwie podgrupy niesłyszących, wyodrębnione ze względu na wiek powstania ubytku słuchu – grupę z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym.

4.5.1. Czytanie ze zrozumieniem a wiek powstania ubytku słuchu

Dla porównania poziomu czytania ze zrozumieniem zastosowano, ze względu na brak zgodności z rozkładem normalnym oraz dwie wyróżnione grupy, nieparametryczny test U-Manna-Whitneya dla zmiennych niezależnych. Rezultaty prezentuje tabela 36. Pokazują one, że w przypadku każdego testu różnice między grupami nie osiągnęły statystycznej istotności. Oznacza to, że wiek pojawienia się niepełnosprawności – niedosłuch prelingwalny i perilingwalny – nie różnicuje badanego poziomu czytania ze zrozumieniem.

Studenci niesłyszący, niezależnie od typu niedosłuchu, osiągają zbliżone wyniki we wszystkich testach badających czytanie ze zrozumieniem.

Tabela 36

Porównanie poziomu rozumienia czytanego tekstu w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału na wiek powstania ubytku słuchu

Test czytania	Średnie rangi		Test U-Manna-Whitneya		
	prelingwalny - wrodzony	perilingwalny	U	z	P
Chylińskiej „Test cichego czytania – Test A”	26,9	33,4	272,0	-1,364	0,173
Chylińskiej „Test cichego czytania – Test B”	27,6	32,1	294,5	-0,973	0,331
Test „Czytanie” Grzywak-Kaczyńskiej	28,9	29,3	345,5	-0,095	0,924
Czytanie – wynik łączny	27,8	31,6	303,5	-0,816	0,414

Objaśnienia jak w tabeli 32

4.5.2. Struktura formalna narracji a wiek powstania ubytku słuchu

Analizy porównawcze dotyczące struktury formalnej tworzonych narracji pisemnych ze względu na wiek powstania ubytku słuchu prezentują tabele 37 i 38.

Tabela 37

Porównanie poziomu struktury formalnej opisu filmu „Alive, dramat w Andach” w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania ubytku słuchu

Wskaźnik struktury formalnej	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utraty słuchu	Średnie rangi	Test U-Manna-Whitneya		
			U	z	P
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	30,9	273,5	-1,337	0,181
	perilingwalny	24,7			
liczba wyrazów	prelingwalny - wrodzony	29,4	337,0	-0,240	0,810
	perilingwalny	28,2			

liczba równoważników	prelingwalny - wrodzony	30,3	302,0	-1,184	0,237
	perilingwalny	26,3			
liczba zdań pojedynczych	prelingwalny - wrodzony	28,8	341,5	-0,167	0,867
	perilingwalny	29,5			
liczba zdań złożonych	prelingwalny - wrodzony	29,7	322,0	-0,502	0,616
	perilingwalny	27,4			
liczba zdań wielokrotnie złożonych	prelingwalny - wrodzony	26,1	238,5	-2,046	0,041
	perilingwalny	35,2			
Zdania niepoprawne					
zdania niedokończone	prelingwalny - wrodzony	30,9	279,0	-1,800	0,071
	perilingwalny	25,0			
równoważniki	prelingwalny - wrodzony	29,8	319,0	-0,830	0,406
	perilingwalny	27,2			
zdania pojedyncze	prelingwalny - wrodzony	30,9	276,5	-1,365	0,172
	perilingwalny	24,9			
zdania złożone	prelingwalny - wrodzony	31,8	242,0	-1,908	0,050
	perilingwalny	22,9			
zdania wielokrotnie złożone	prelingwalny - wrodzony	27,4	288,5	-1,181	0,238
	perilingwalny	32,5			

Objaśnienia jak w tabeli 32

Biorąc pod uwagę moment powstania niepełnosprawności w analizie struktury formalnej narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu, należy stwierdzić, że różnicuje on liczbę zdań wielokrotnie złożonych w wypowiedzi oraz liczbę niepoprawnych zdań złożonych. W przypadku liczby zdań niedokończonych występuje tendencja statystyczna. Są to różnice na niekorzyść grupy z niedosłuchem prelingwalnym, natomiast wszystkie pozostałe różnice międzygrupowe są nieistotne, co oznacza, że osoby z niedosłuchem prelingwalnym i perilingwalnym stosują podobne proporcje równoważników, zdań pojedyn-

czych, złożonych, niepoprawnych równoważników, zdań pojedynczych oraz wielokrotnie złożonych.

Tabela 38

Porównanie poziomu struktury formalnej w opisie opowiadania „Spotkanie” w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania ubytku słuchu

Wskaźnik struktury formalnej	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utraty słuchu	Średnie rangi	Test U-Manna-Whitneya		
			U	z	P
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	prelingwalny - wrodzony	32,4	219,0	-2,272	0,023
	perilingwalny	21,7			
liczba wyrazów	prelingwalny - wrodzony	31,2	264,5	-1,485	0,138
	perilingwalny	24,2			
liczba równoważników	prelingwalny - wrodzony	29,4	336,0	-0,376	0,707
	perilingwalny	28,2			
liczba zdań pojedynczych	prelingwalny - wrodzony	28,5	332,0	-0,333	0,739
	perilingwalny	30,1			
liczba zdań złożonych	prelingwalny - wrodzony	32,9	199,5	-2,612	0,009
	perilingwalny	20,6			
liczba zdań wielokrotnie złożonych	prelingwalny - wrodzony	28,4	326,5	-0,427	0,669
	perilingwalny	30,4			
Zdania niepoprawne					
zдания niedokończone	prelingwalny - wrodzony	30,4	298,0	-1,283	0,199
	perilingwalny	26,1			
równoważniki	prelingwalny - wrodzony	29,6	326,0	-0,678	0,497
	perilingwalny	27,6			
zдания pojedyncze	prelingwalny - wrodzony	30,8	279,5	-1,308	0,191

	perilingwalny	25,0			
zdania złożone	prelingwalny - wro- dzony	31,4	257,0	-1,665	0,096
	perilingwalny	23,8			
zdania wielokrotnie złożone	prelingwalny - wro- dzony	30,3	301,5	-0,882	0,378
	perilingwalny	26,2			

Objaśnienia jak w tabeli 32

Analizy struktury formalnej opisu opowiadania „Spotkanie” wskazują, że wiek pojawienia się niepełnosprawności różnicuje ogólną liczbę zdań w wypowiedzi oraz liczbę zdań złożonych na niekorzyść osób z niedosłuchem perilingwalnym. Dla pozostałych wskaźników różnice między grupami są nieistotne.

4.5.3. Struktura treściowa narracji a wiek powstania ubytku słuchu

Analizy porównawcze dla grup niesłyszących z niedosłuchem prelingwalnym i perilingwalnym dotyczące struktury treściowej narracji pisemnych powstających na bazie obejrzanego fragmentu filmu i przeczytanego opowiadania prezentuje tabela 39.

Tabela 39

Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania niedosłuchu

Struktura treściowa	Rodzaj niedosłuchu ze względu na wiek utruty słuchu	Średnie rangi	Test U-Manna-Whitneya		
			U	z	P
Film	prelingwalny - wro- dzony	30,5	291,5	-1,055	0,291
	perilingwalny	25,7			
Opowiadanie	prelingwalny - wro- dzony	26,7	259,5	-1,664	0,096
	perilingwalny	34,1			

Objaśnienia jak w tabeli 32

Analiza porównań wskaźników łącznych dla struktury treściowej opisu filmu i opowiadania wskazuje na brak różnic międzygrupowych w przypadku osób z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym.

4.6. Stopień utraty słuchu a badane zmienne

Jak już wspomniano wcześniej, w porównaniach wewnątrzgrupowych uwzględniono trzy podgrupy badanych niesłyszących, wyodrębnione ze względu na stopień niepełnosprawności – grupę z niedosłuchem umiarkowanym, znacznym i głębokim.

Do analiz porównawczych zastosowano, ze względu na brak zgodności z rozkładem normalnym oraz trzy wyróżnione grupy, nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla zmiennych niezależnych.

4.6.1. Czytanie ze zrozumieniem a stopień utraty słuchu

Rezultaty porównania poziomu czytania ze zrozumieniem w grupie studentów z niedosłuchem umiarkowanym, znacznym i głębokim prezentuje tabela 40.

Pokazuje ona brak różnic międzygrupowych w przypadku „Testu cichego czytania – Test B” H. Chylińskiej. Istotne różnice otrzymano dla testu „Czytanie” M. Grzywak-Kaczyńskiej, zaś w pozostałych przypadkach uzyskano jedynie tendencję statystyczną.

Oznacza to, że stopień niedosłuchu różnicuje poziom czytania ze zrozumieniem w bardzo ograniczonym zakresie.

Tabela 40

Porównanie poziomu czytania ze zrozumieniem w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu

Test czytania	Średnie rangi			TEST Kruskala – Wallisa		
	Niedosłuch umiarkowany	Niedosłuch znaczny	Niedosłuch głęboki	chi- kwadrat	df	p
„Test cichego czytania – Test A” Chylińskiej	25,9	38,6	33,2	5,288	2	0,071

Test cichego czytania – Test B”	28,4	27,9	31,2	3,231	2	0,199
Chylińskiej „Czytanie”						
Grzywak-Kaczyńskiej	22,9	32,5	45,4	13,972	2	0,001
Czytanie – wynik łączny	25,1	37,2	36,1	5,43	2	0,066

Objaśnienia:

chi-kwadrat – statystyka testowa

df – liczba stopni swobody

p – poziom istotności

4.6.2. Analiza struktury formalnej a stopień niedosłuchu

Analizy porównawcze dla grup studentów z niedosłuchem umiarkowanym, znacznym i głębokim odnośnie do struktury formalnej narracji pisemnej tworzonej na podstawie filmu prezentuje tabela 41. Wskazują one, że stopień niepełnosprawności nie różnicuje wskaźników struktury formalnej w badanych grupach w opisanej sytuacji.

Tabela 41

Porównanie struktury formalnej narracji powstałej na podstawie filmu w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu

Wskaźnik struktury formalnej	Grupa – stopień niepełnosprawności	Średnie rangi	Test Kruskala-Wallisa		
			chi-kwadrat	df	p
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	umiarkowany	28,6	3,130	2	0,209
	znaczny	32,3			
	głęboki	39,2			
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	umiarkowany	30,2	0,738	2	0,692
	znaczny	33,4			
	głęboki	35,2			
liczba równoważników	umiarkowany	33,3	0,948	2	0,622
	znaczny	31,2			
	głęboki	35,2			

liczba zdań pojedynczych	umiarkowany	27,8	4,260	2	0,119
	znaczny	32,4			
	głęboki	40,0			
liczba zdań złożonych	umiarkowany	30,4	0,591	2	0,744
	znaczny	34,0			
	głęboki	34,5			
liczba zdań wielokrotnie złożonych	umiarkowany	32,8	1,427	2	0,490
	znaczny	35,8			
	głęboki	29,2			
Zdania niepoprawne					
zдания niedokończone	umiarkowany	35,2	1,080	2	0,583
	znaczny	32,4			
	głęboki	31,3			
równoważniki	umiarkowany	34,8	0,848	2	0,654
	znaczny	31,4			
	głęboki	33,2			
zдания pojedyncze	umiarkowany	32,1	0,091	2	0,955
	znaczny	33,1			
	głęboki	33,9			
zдания złożone	umiarkowany	34,4	0,974	2	0,614
	znaczny	30,2			
	głęboki	35,3			
zдания wielokrotnie złożone	umiarkowany	31,8	0,756	2	0,685
	znaczny	35,3			
	głęboki	31,1			
Objaśnienia jak w tabeli 40					

Tabela 42 przedstawia wyniki analiz dotyczących struktury formalnej narracji pisemnych tworzonych na podstawie opowiadania czytanego przez uczestników badania.

Zgromadzone dane wskazują, że stopień ubytku słuchu nie stanowi czynnika różnicującego strukturę formalną narracji w badanych grupach. Oznacza to, że niezależnie od poziomu niedosłuchu, uczestnicy wykazali porównywalne kompetencje składniowe narracji pisemnej. Warto zaznaczyć, że w przypadku liczby użytych równoważników zdań (poprawnych, jak i niepoprawnych) zaobserwowano jedynie tendencje statystyczne, które mogą wskazywać na pewne subtelne różnice między grupami, niemające jednak charakteru istotnych statystycznie efektów. Średnie rangi w grupach wykazują, że uczestnicy z niedosłu-

chem umiarkowanym stosują zarówno poprawne, jak i niepoprawne równoważniki zdań częściej niż grupy z niedosłuchem znacznym i głębokim. Może to świadczyć o specyficznych strategiach językowych lub różnicach w umiejętności formułowania pełnych struktur zdaniowych w tej grupie.

Tabela 42

Porównanie struktury formalnej narracji powstałej na podstawie opisu opowiadania „Spotkanie” w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu

Wskaźnik struktury formalnej	Grupa – stopień niepełnosprawności	Średnie rangi	Test Kruskala-Wallisa		
			chi-kwadrat	df	p
Zdania poprawne					
liczba zdań w wypowiedzi	umiarkowany	30,7	1,657	2	0,437
	znaczny	31,5			
	głęboki	37,8			
liczba wyrazów, długość wypowiedzi	umiarkowany	28,2	2,314	2	0,314
	znaczny	34,0			
	głęboki	37,1			
liczba równoważników	umiarkowany	36,6	5,413	2	0,067
	znaczny	28,7			
	głęboki	34,9			
liczba zdań pojedynczych	umiarkowany	29,4	2,419	2	0,298
	znaczny	32,2			
	głęboki	38,5			
liczba zdań złożonych	umiarkowany	30,7	0,771	2	0,680
	znaczny	32,8			
	głęboki	36,0			
liczba zdań wielokrotnie złożonych	umiarkowany	29,2	1,483	2	0,476
	znaczny	35,8			
	głęboki	33,4			
Zdania niepoprawne					
zdania niedokończone	umiarkowany	31,5	0,550	2	0,760
	znaczny	34,3			

	głęboki	32,9			
	umiarkowany	37,6			
równoważniki	znaczny	29,7	5,764	2	0,056
	głęboki	32,3			
	umiarkowany	32,8			
zdania pojedyncze	znaczny	31,1	0,834	2	0,659
	głęboki	36,0			
	umiarkowany	35,6			
zdania złożone	znaczny	30,2	1,080	2	0,583
	głęboki	34,1			
	umiarkowany	31,05			
zdania wielokrotnie złożone	znaczny	35,52	0,828	2	0,661
	głęboki	31,6			

Objaśnienia jak w tabeli 40

4.6.3. Analiza struktury treściowej narracji a stopień niepełnosprawności

Analizy porównawcze dla grup studentów z niedosłuchem umiarkowanym, znacznym i głębokim odnośnie do struktury treściowej narracji pisemnej tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania i obejrzanego filmu prezentuje tabela 43.

Celem analizy było ustalenie, czy stopień ubytku słuchu różnicuje poziom treściowej organizacji narracji, co mogłoby świadczyć o zróżnicowanych strategiach przetwarzania treści oraz kompetencjach językowo-kognitywnych w zależności od głębokości niepełnosprawności słuchowej. Struktura treściowa, zwana również makrostrukturą, odnosi się do logicznego uporządkowania, spójności tematycznej oraz kompletności przekazu zawartego w narracji.

Tabela 43

Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na stopień ubytku słuchu

Struktura treściowa	Grupa – stopień niepełnosprawności	Średnie rangi	Test Kruskala-Wallisa		
			chi-kwadrat	df	p
Film	umiarkowany	32,0	3,970	2	0,137
	znaczny	28,9			
	głęboki	39,9			
Opowiadanie	umiarkowany	26,3	4,681	2	0,096
	znaczny	34,8			
	głęboki	38,2			

Objaśnienia jak w tabeli 40

Uzyskane wyniki badań w przypadku narracji tworzonych na podstawie filmu: wartość testu Kruskala-Wallisa wyniosła $\chi^2 = 3,970$ przy $p = 0,137$. Choć różnice w średnich rangach sugerują, że studenci z głębokim niedosłuchem (39,9) mogą charakteryzować się wyższym poziomem organizacji treściowej wypowiedzi w porównaniu do osób z niedosłuchem znacznym (28,9) i umiarkowanym (32,0), to jednak różnice te nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej ($p > 0,05$), można je zatem traktować wyłącznie jako tendencje wymagające dalszych badań.

Analogiczna sytuacja dotyczy narracji tworzonych na podstawie opowiadania (test Kruskala-Wallisa wykazał $\chi^2 = 4,681$ przy $p = 0,096$). Tutaj również grupa z niedosłuchem głębokim uzyskała najwyższą średnią rangę (38,2), natomiast grupa z niedosłuchem umiarkowanym — najniższą (26,3). Choć wartość p zbliża się do przyjętego progu istotności (0,05), nadal nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków o istotnych różnicach między grupami.

W związku z powyższym, uzyskane wyniki badań wskazują, że stopień niepełnosprawności nie różnicuje wskaźników sumarycznych struktury treściowej w badanych grupach.

WERYFIKACJA HIPOTEZ BADAWCZYCH I DYSKUSJA NAD WYNIKAMI

W niniejszej publikacji podjęto próbę oceny efektywności pisemnej komunikacji językowej studentów z uszkodzeniami słuchu. Założono, że poziom opanowania systemu językowego można oceniać na podstawie dwóch kluczowych wskaźników: analizy formalnej i treściowej tworzonych narracji pisemnych oraz oceny rozumienia czytanego tekstu. W badaniach przeanalizowano łącznie 194 teksty narracyjne tworzone przez uczestników badania na podstawie obejrzanego fragmentu filmu i przeczytanego opowiadania. Analiza obejmowała aspekt syntaktyczny i semantyczny, ocenie podlegały również wyniki testów badających czytanie ze zrozumieniem – każdy z uczestników rozwiązał trzy testy, co dało łączną liczbę 291 pomiarów. Poniżej zaprezentowano podsumowanie najważniejszych wyników wraz z ich odniesieniem do sformulowanych hipotez badawczych.

5.1. Weryfikacja hipotez badawczych

Pierwszy problem badawczy dotyczył zidentyfikowania różnic w poziomie rozumienia czytanego tekstu pomiędzy studentami słyszącymi a studentami z uszkodzeniem słuchu. Sformułowana hipoteza zakładała, że **studenci z uszkodzonym słuchem osiągają istotnie niższy poziom rozumienia tekstu czytanego w porównaniu z osobami słyszącymi**. Wyniki przeprowadzonych analiz jednoznacznie potwierdziły powyższą hipotezę. Dane statystyczne wykazały znaczące zróżnicowanie wyników w grupie studentów niesłyszących, podczas gdy studenci słyszący – stanowiący grupę kontrolną – uzyskali maksymalne lub zbliżone do maksymalnych wyniki we wszystkich przeprowadzonych testach czytania ze zrozumieniem. Analizy porównawcze pomiędzy grupami wskazują, że różnice w poziomie rozumienia tekstu były we wszystkich przypadkach **statystycznie istotne** ($p < 0,05$). Studenci z uszkodzonym słuchem osiągalni niższe wyniki niezależnie od rodzaju zastosowanego testu. Na podstawie powyższych danych można zatem jednoznacznie stwierdzić, że w porównaniu z rówieśnikami słyszącymi studenci niesłyszący wykazują istotnie niższy poziom czytania ze zrozumieniem. Wyniki te wskazują na trudności

w zakresie przetwarzania i interpretacji informacji zawartych w tekście pisanym, co ma bezpośredni wpływ na ogólną efektywność komunikacji językowej w formie pisemnej.

Drugi problem badawczy dotyczył zróżnicowania struktury formalnej narracji pisemnych tworzonych przez studentów słyszących i studentów z uszkodzeniami słuchu. Postawiona hipoteza zakładała, że **osoby z uszkodzeniami słuchu prezentują istotnie niższy poziom formalnej organizacji wypowiedzi narracyjnych niż osoby słyszące.**

Wyniki przeprowadzonych analiz częściowo potwierdzają tę hipotezę. Różnice pomiędzy grupami ujawniły się w odniesieniu do wybranych wskaźników struktury formalnej, w szczególności:

- liczby zdań błędnych – studenci z uszkodzeniem słuchu znacznie częściej posługiwali się niepoprawnymi formami zdań pojedynczych, złożonych oraz równoważników. Częściej też konstruowali wypowiedzi niekompletne.
- struktury poprawnych wypowiedzi – wśród poprawnych struktur zdaniowych osoby niesłyszące najczęściej posługiwały się równoważnikami zdań (analiza średnich rang), rzadziej – zdaniami złożonymi, a najrzadziej – zdaniami pojedynczymi. Grupa kontrolna częściej niż niesłyszący używała pełnych, złożonych struktur zdaniowych (zdania wielokrotnie złożone były najczęściej stosowane przez słyszących w zadaniu opartym na tekście; zdania pojedyncze dominowały w wypowiedziach słyszących dotyczących filmu).

Analiza tekstów narracyjnych sporządzonych przez osoby z uszkodzeniem słuchu na podstawie opowiadania wykazała istotne zróżnicowanie długości wypowiedzi. Liczba zdań w tekstach mieściła się pomiędzy wartościami 3 i 24 (średnia arytmetyczna wyniosła 11,1), natomiast liczba użytych wyrazów od 42 do 273 (średnia 122,4). Ze względu na rodzaj zdań poprawnych w prezentowanych tekstach studentów niesłyszących dominowały zdania złożone (średnia 8,1, rozstęp 17), sporadycznie występowały równoważniki zdań (średnia 0,2). Wśród zdań niepoprawnych najliczniejszą grupę stanowiły zdania złożone (średnia 3,1, rozstęp 12), a najmniej było zdań niedokończonych i równoważników.

Podobne zróżnicowanie odnotowano w narracjach opartych na obejrzanym materiale filmowym. Liczba zdań w wypowiedziach wahała się od 1 do 40 (średnia 7,9, rozstęp 39), natomiast liczba wyrazów – od 19 do 342 (średnia 79,26 rozstęp 323). W budowanych wypowiedziach największą liczbę stanowiły zdania złożone (średnia 4,86, rozstęp 20), następnie zdania pojedyncze (średnia 2,48, rozstęp 18). Zróżnicowanie wskaźników formalnych w obu rodzajach narracji świadczy o wysokim poziomie heterogeniczności językowej badanych

osób niesłyszących. Można więc uznać, że stanowią oni grupę wysoce zróżnicowaną pod względem kompetencji językowych w zakresie budowania form pisemnych.

W grupie kontrolnej, którą stanowiły osoby słyszące, również zaobserwowano różnice długości wypowiedzi, jednak o mniejszym zakresie. W narracjach opartych na opowiadaniu liczba zdań wynosiła od 4 do 26 (średnia 11,1), a liczba wyrazów – od 39 do 323 (średnia 61,8, rozstęp 284). Dominowały zdania pojedyncze (wynik pomiędzy 2-20, średnia 8,6), natomiast zdania niepoprawne pojawiały się sporadycznie.

W przypadku narracji opartych na filmie liczba zdań wahała się od 2 do 16 (średnia 8,7), a liczba wyrazów – od 31 do 174 (średnia 94,38, rozstęp 143). Najczęściej pojawiały się zdania złożone (średnia 5,19, wynik pomiędzy 1-11), następnie pojedyncze (wyniki od 0 do 10, średnia 3,5) oraz równoważniki (średnia 0,031, wynik pomiędzy 0-1).

Błędne zdania, w tym wielokrotnie złożone, pojawiały się bardzo rzadko (średnia 0,13, rozstęp 2), przy czym nie odnotowano niepoprawnych równoważników zdań.

Dokonując analizy porównawczej grup osób niesłyszących i słyszących pod kątem zróżnicowania struktury formalnej narracji pisemnych, można stwierdzić, że osoby z uszkodzonym słuchem popełniały istotnie więcej błędów w konstruowaniu zdań. W ich wypowiedziach częściej występowały zdania niedokończone, niepoprawne formy równoważników oraz zdań pojedynczych, złożonych i wielokrotnie złożonych. Nie odnotowano natomiast istotnych różnic między grupami w zakresie ogólnej liczby zdań, długości tekstów oraz liczby zdań pojedynczych i złożonych. Różnice dotyczyły głównie jakości formalnej wypowiedzi. W narracjach opartych na opowiadaniu „Spotkanie” studenci niesłyszący popełniali istotnie więcej błędów we wszystkich analizowanych kategoriach: niedokończonych zdań ($p = 0,037$), niepoprawnych równoważników zdań ($p = 0,028$), a także niepoprawnych zdań pojedynczych, złożonych i wielokrotnie złożonych ($p < 0,001$). Największe różnice międzygrupowe zaobserwowano właśnie w obszarze składniowych błędów złożonych struktur zdaniowych. Z kolei w narracjach opartych na fragmencie filmu zauważono istotne różnice w zakresie użycia poprawnych zdań pojedynczych. Studenci słyszący tworzyli ich więcej, co może wskazywać na większą kontrolę nad prostymi strukturami zdaniowymi ($p = 0,032$). Dla pozostałych wskaźników (liczba zdań, wyrazów, zdań złożonych i wielokrotnie złożonych oraz liczba równoważników) nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie, choć w przypadku

liczby zdań wielokrotnie złożonych ($p = 0,059$) wynik zbliżył się do poziomu istotności, co może sugerować tendencję do lepszego opanowania złożonych konstrukcji przez osoby słyszące. W zakresie zdań niepoprawnych różnice między grupami są wyraźne i istotne statystycznie we wszystkich analizowanych kategoriach: zdania niedokończone ($p = 0,014$), niepoprawne równoważniki zdań ($p = 0,014$), niepoprawne zdania pojedyncze ($p < 0,001$), niepoprawne zdania złożone ($p < 0,001$), niepoprawne zdania wielokrotnie złożone ($p < 0,001$). We wszystkich powyższych przypadkach studenci niesłyszący popełniali znacząco więcej błędów niż ich słyszący rówieśnicy. Największe różnice odnotowano w strukturach bardziej złożonych – zwłaszcza w zdaniach złożonych i wielokrotnie złożonych – co wskazuje na szczególne trudności osób niesłyszących w zakresie składni rozbudowanej wypowiedzi pisemnej.

Zarówno narracje oparte na tekście pisanym, jak i te inspirowane materiałem audiowizualnym ujawniają, że studenci niesłyszący – mimo porównywalnej długości wypowiedzi – wykazują istotnie niższy poziom poprawności składniowej w zakresie formalnej organizacji narracji pisemnych. Wyniki te potwierdzają hipotezę o trudności w budowaniu poprawnych struktur językowych przez osoby z uszkodzeniem słuchu i wskazują na potrzebę specjalistycznego wsparcia w rozwijaniu kompetencji językowych tej grupy studentów.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło zróżnicowania struktury treściowej narracji tworzonej na piśmie przez studentów słyszących oraz studentów z uszkodzeniami słuchu. W związku z tym sformulowano hipotezę badawczą, iż **studenci z uszkodzeniami słuchu prezentują istotnie niższy poziom struktury treściowej narracji pisemnych niż osoby słyszące.**

Hipoteza ta została potwierdzona częściowo. Stopień odtworzenia struktury treściowej narracji, która powstała na podstawie obejrzanego filmu, nie różnił się istotnie między grupami słyszących i niesłyszących. Natomiast istotnie niższy poziom odtworzenia makrostruktury zaobserwowano w grupie studentów niesłyszących w przypadku narracji pisanej na podstawie przeczytanego opowiadania.

Analiza narracji studentów niesłyszących wykazała niejednorodne wyniki w zależności od rodzaju tekstu źródłowego.

W opisie narracji opartej na obejrzanym fragmencie filmu studenci niesłyszący w większości prezentowanych prac (83%) nie umieszczali wstępu, znajdował się on jedynie w 11 pracach (17%). Element makrostruktury odnoszący się do wskazania głównych bohaterów wystąpił w 61 opisach (95,4%), w trzech pracach (4,6%) nie wymieniono ich. Bohaterów drugoplanowych podało jedy-

nie 20% badanych (13 osób). Miejsce akcji nie zostało wskazane w 27,7% prac. Opis podstawowej akcji pojawił się w 84,6% tekstów, w 10 pracach (15,4%) nie opisano jej, w tym w 2 przypadkach spisano napisy z filmu, natomiast w 8 treść była niezrozumiała. Zakończenie narracji zostało pominięte w 56,9% przypadków (37 prac), wśród prac pojawił się również pojedynczy opis zawierający moral.

W opisie narracji opartej na przeczytanym opowiadaniu „Spotkanie” 73,8% studentów niesłyszących nie zamieściło wstępu. Wszyscy badani wskazali głównych bohaterów, choć ich określenia różniły się pod względem uwzględnienia niepełnosprawności (57% wskazało na oboje bohaterów jako osoby niewidome: niewidomy chłopak i niewidoma dziewczyna, 33,8% na jednego, a 9,2% nie zaznaczyło niepełnosprawności). Bohaterów drugoplanowych wymieniono w 92,3% tekstów, a miejsce akcji wskazało 92,3% osób, najczęściej opisując przedział pociągu, pociąg. Większość prac zawierała opis podstawowej akcji – 81,6%. W analizowanych tekstach znalazły się 2 przypadki, które były jedynie opisem własnych przemyśleń po przeczytaniu opowiadania. Spośród badanych 33,8% nie umieściło w swoich pracach zakończenia opowiadania, natomiast 43 osoby (66,2%) dodały taki opis. Dwie osoby do zakończenia dodały element moralizatorski.

Wskaźniki sumaryczne (łączne sumy uwzględnionych elementów struktury narracji) dla narracji pisemnych studentów niesłyszących wskazują, że w opisach na podstawie filmu najrzadziej uwzględniano wstęp oraz bohaterów drugoplanowych, natomiast najczęściej wskazywano bohaterów i podstawową akcję. Średnia liczba uwzględnionych elementów makrostruktury wyniosła 2,5 punktu. W opisach opowiadania średnia ta była wyższa i wyniosła 4,6 punktu, przy czym najczęściej uwzględniano bohaterów, bohaterów drugoplanowych oraz miejsce akcji, a najrzadziej wstęp.

Analiza grupy kontrolnej pokazała, że w narracji pisemnej tworzonej na podstawie filmu większość studentów (65,6%) zamieściła wstęp, a wszyscy wskazali głównych bohaterów, choć ich określenia były zróżnicowane³⁴. Bohaterowie drugoplanowi nie zostali wymienieni przez żadnego uczestnika grupy kontrolnej. Miejsce akcji poprawnie wskazało 65,6% osób, a podstawową akcję opisało 96,8%. Jedna z osób badanych nie opisała miejsca akcji, spisała tylko napisy z filmu. Zakończenie narracji pojawiło się w 37,5% tekstów, w tym

³⁴ W 18 opowiadaniach (56,2%) podano, że głównym bohaterem jest drużyna rugby, natomiast w 14 opisach (43,2%) pojawiły się inne określenia opisujące głównych bohaterów filmu, np.: rozbitkowie, grupa ludzi, młodzież, chłopcy.

z trzema opisami zawierającymi moral, 20 osób spośród badanych (62,5%) nie dodało w pracy zakończenia. Wynik łączny w grupie pokazuje, że w narracji powstałej na podstawie obejrzanego fragmentu filmu uwzględniono średnio ponad 2 elementy makrostruktury.

Opis narracji opartej na przeczytany opowiadaniu w grupie kontrolnej wykazał pełne wskazanie głównych bohaterów oraz wysoką frekwencję wymieniania postaci drugoplanowych (87,5%) i miejsca akcji (92,3%). Podstawową akcję opisało 100% badanych, a zakończenie narracji uwzględniło 94,4%. Większość z badanych umieściła w swoich tekstach opis zakończenia opowiadania – 30 osób (94,4%), tylko 2 (2%) nie umieściły takiego opisu. Łączna liczba elementów makrostruktury uwzględnionych w opisie opowiadania wyniosła średnio ponad 5.

Porównania międzygrupowe wskazały, że poziom odtworzenia makrostruktury narracji pisanej na podstawie filmu jest podobny w obu grupach. Natomiast narracja oparta na przeczytany opowiadaniu charakteryzuje się istotnie niższym poziomem uwzględnienia elementów makrostruktury w grupie studentów niesłyszących w porównaniu do grupy słyszącej.

W celu pogłębionego zbadania możliwości studentów niesłyszących w zakresie pisemnej komunikacji językowej sformułowano dodatkowe pytania badawcze, pogłębiające problemy badawcze, a odnoszące się do struktury grupy osób z uszkodzonym słuchem ze względu na stopień oraz moment wystąpienia ubytku słuchu.

Postawiono pytanie: jakie jest zróżnicowanie poziomu rozumienia czytanego tekstu w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień i moment powstania ubytku słuchu?

Analiza wyników testów cichego czytania ze zrozumieniem studentów z uszkodzonym słuchem podzielonych na grupy ze względu na stopień ubytku słuchu wskazuje, że w grupie badawczej występują różnice w uzyskanych rezultatach w zależności od stopnia ubytku słuchu. Zbliżone wyniki odnotowano u studentów ze znacznym i głębokim stopniem ubytku słuchu (grupa ze znacznym stopniem niedosłuchu – wyniki pomiędzy 22 a 48 punktów, średnia 40,1, rozstęp 26, grupa studentów z głębokim stopniem ubytku słuchu – wyniki pomiędzy 22,5 a 48, średnia 39,9, rozstęp 25,5). Niższy wynik łączny uzyskali studenci z umiarkowanym stopniem ubytku słuchu: ogólny wynik pomiędzy 14,5 a 49 (średnia 32,5, rozstęp 34,5).

W dalszej części analizy uwzględniono podział na podgrupy według wieku powstania ubytku słuchu, biorąc pod uwagę jedynie podgrupy z niedosłuchem

prelingwalnym wrodzonym i perilingwalnym w związku z bardzo małą liczebnością pozostałych grup. Analiza czytania ze zrozumieniem studentów z uszkodzonym słuchem uwzględniająca podział ze względu na moment powstania ubytku słuchu wskazała na zbliżone wyniki osób z niedosłuchem perilingwalnym (wyniki pomiędzy 21 a 48, średnia 39,7) a prelingwalnym wrodzonym (wyniki pomiędzy 14,5 a 49, średnia 37).

Uzyskane rezultaty sugerują, iż stopień ubytku słuchu w ograniczonym zakresie różnicuje poziom rozumienia tekstu czytanego w badanej grupie studentów niesłyszących. Znaczące różnice odnotowano jedynie w teście „Czytanie” autorstwa M. Grzywak-Kaczyńskiej; w pozostałych narzędziach badawczych obserwowano jedynie statystyczną tendencję, niewystarczającą do potwierdzenia istotnych różnic.

Podsumowując, można stwierdzić, że stopień uszkodzenia słuchu wpływa na poziom rozumienia tekstu czytanego w umiarkowanym zakresie, natomiast moment wystąpienia niedosłuchu – w większości przypadków – nie stanowi czynnika istotnie różnicującego analizowaną zmienną.

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło **zróżnicowania struktury formalnej narracji budowanej na piśmie w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień i wiek powstania ubytku słuchu.**

Analiza statystyczna opowiadań wykazała istotne zróżnicowanie wewnątrz poszczególnych podgrup w zakresie długości wypowiedzi. Najdłuższe budowały osoby ze znacznym stopniem ubytku słuchu (w granicach 44-273 wyrazów, średnia 125, rozstęp 273), następnie osoby z głębokim stopniem ubytku słuchu, wyniki pomiędzy 42-254 (średnia 135,4, rozstęp 212). Najkrótsze narracje tworzyli uczestnicy z umiarkowanym stopniem niedosłuchu – od 46 do 203 wyrazów (średnia 108, rozstęp 157), przy czym w tej grupie zaobserwowano również najmniejsze zróżnicowanie długości wypowiedzi.

W odniesieniu do użycia środków składniowych, takich jak równoważniki zdań, zdania złożone i zdania pojedyncze, wszystkie trzy grupy wykazały zbliżone wyniki. Liczba równoważników zdań w tekstach mieściła się w przedziale 0-3, zdań złożonych – od 2 do 19, zdań pojedynczych wahała się natomiast od 0 do 11. Najwyższe ich wartości odnotowano w grupie studentów z głębokim ubytkiem słuchu (0-11, średnia 3,2, rozstęp 11), a nieco niższe w grupach ze znacznym (0-6, średnia 2,3, rozstęp 6) oraz umiarkowanym ubytkiem słuchu (0-8, średnia 2,2, rozstęp 8). Wyniki dotyczące użycia zdań złożonych były porównywalne między grupami. W analizie nieprawidłowości składniowych najliczniejszą kategorię stanowiły błędne zdania złożone. We wszystkich trzech gru-

pach wyniki mieściły się w zakresie od 0 do 12 błędnych zdań tego typu (rozstęp 10-12). Podobne rezultaty zaobserwowano także w przypadku błędnych zdań wielokrotnie złożonych (rozstęp 0-8).

Największą liczbę niepoprawnych zdań pojedynczych odnotowano w pracach studentów z głębokim ubytkiem słuchu (0-9, średnia 1,8, rozstęp 9). Zbliżone wyniki osiągnęli studenci z umiarkowanym i znacznym ubytkiem słuchu, w których pracach liczba błędnych zdań pojedynczych mieściła się w przedziale 0-5. We wszystkich analizowanych grupach zaobserwowano również podobne wyniki w zakresie użycia niepoprawnych równoważników zdań (0-2, rozstęp 1), w tekstach pojawiały się też zdania niedokończone – najczęściej w grupie studentów z głębokim ubytkiem słuchu (0-4, średnia 0,4, rozstęp 4). Identyczny zakres wyników uzyskano także w grupach studentów z umiarkowanym oraz znacznym niedosłuchem.

Kolejnym analizowanym materiałem, uwzględniającym strukturę treściową wypowiedzi studentów niesłyszących, była narracja pisemna skonstruowana na podstawie obejrzanego fragmentu filmu. Analizie poddano wypowiedzi zróżnicowane pod względem stopnia ubytku słuchu: umiarkowanego, znacznego oraz głębokiego.

Istotne różnice między grupami zaobserwowano w odniesieniu do liczby zdań zawartych w narracjach. Najwięcej odnotowano ich w pracach studentów z głębokim ubytkiem słuchu – od 3 do 40 (średnia 10,2). Osoby z umiarkowanym oraz znacznym stopniem ubytku słuchu uzyskiwały porównywalne wyniki w tym zakresie – od 1 do 13 zdań.

Pod względem długości wypowiedzi (mierzonej liczbą wyrazów) najdłuższe opisy stworzyli również studenci z głębokim ubytkiem słuchu, z wynikami mieszczącymi się w przedziale od 27 do 342 wyrazów (średnia 95,2, rozstęp 315). Kolejną grupą były osoby ze znacznym stopniem ubytku słuchu – długość ich tekstów wynosiła od 25 do 163 wyrazów (średnia 77, rozstęp 138). Najkrótsze narracje zaobserwowano w grupie studentów z umiarkowanym niedosłuchem – od 19 do 143 wyrazów (średnia 68,2, rozstęp 124). Podobne rezultaty w trzech grupach uzyskano w zakresie liczby zawartych w pracach równoważników – wyniki pomiędzy 0-2 (rozstęp 2). Analiza rodzaju użytych struktur składniowych wykazała, że studenci z głębokim ubytkiem słuchu posługiwali się większą liczbą zdań pojedynczych oraz złożonych niż osoby z pozostałych grup. W ich wypowiedziach liczba zdań pojedynczych wynosiła od 0 do 18 (średnia 4,0, rozstęp 18), natomiast zdań złożonych – od 1 do 21 (średnia 5,6, rozstęp 20). W tej samej grupie odnotowano także największą liczbę

bę zdań wielokrotnie złożonych – od 0 do 10 (średnia 1,3). Zbliżone wyniki dotyczące liczby zdań pojedynczych i złożonych wystąpiły w grupach studentów z umiarkowanym i znacznym stopniem ubytku słuchu. Liczba zdań pojedynczych w ich pracach mieściła się w przedziale od 0 do 8, natomiast zdań złożonych – od 1 do 9. W obu tych grupach liczba zdań wielokrotnie złożonych wahała się od 0 do 6. W analizowanych narracjach, niezależnie od stopnia ubytku słuchu, zaobserwowano obecność znacznej liczby zdań niepoprawnych. Zakres błędów składniowych był zbliżony we wszystkich trzech grupach, co może sugerować ogólne trudności osób niesłyszących w budowaniu poprawnych struktur syntaktycznych w piśmie, niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu.

Analiza struktury formalnej narracji w grupie studentów niesłyszących została przeprowadzona również z uwzględnieniem wieku wystąpienia ubytku słuchu. Badanych podzielono na dwie podgrupy: osoby z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym oraz osoby z niedosłuchem perilingwalnym. Pod względem liczby zdań zawartych w narracjach opartych na przeczytanym opowiadaniu obie grupy uzyskały zbliżone wyniki — liczba zdań mieściła się w zakresie od 3 do 24. Istotne różnice pojawiły się natomiast w długości tekstów, mierzonej liczbą użytych wyrazów. Osoby z niedosłuchem prelingwalnym tworzyły wypowiedzi liczące od 49 do 273 wyrazów (średnia 130,6, rozstęp 224), natomiast osoby z niedosłuchem perilingwalnym — od 44 do 203 wyrazów (średnia 106,6, rozstęp 159).

Liczba zdań złożonych w obu grupach była porównywalna i mieściła się w zakresie od 2 do 19. Natomiast osoby z niedosłuchem prelingwalnym częściej posługiwały się innymi strukturami syntaktycznymi, takimi jak:

- równoważniki zdań: 0-3 (średnia 0,26),
- zdania pojedyncze: 0-11 (średnia 2,6),
- zdania wielokrotnie złożone: 0-11 (średnia 2,9).

W analizie błędów składniowych najwięcej nieprawidłowości dotyczyło zdań złożonych — w obu grupach liczba niepoprawnych konstrukcji mieściła się w granicach od 0 do 12. U studentów z niedosłuchem prelingwalnym częściej pojawiały się również:

- niepoprawne zdania niedokończone (0-4, średnia 0,4),
- niepoprawne równoważniki zdań (0-2, średnia 0,2),
- błędne zdania pojedyncze (0-9, średnia 1,4),
- błędne zdania wielokrotnie złożone (0-8, średnia 2,1).

W przypadku studentów z niedosłuchem perilingwalnym zaobserwowano mniejszą liczbę błędów:

- zdania niedokończone i niepoprawne równoważniki: 0-1,
- błędne zdania pojedyncze: 0-5 (średnia 1,0),
- błędne zdania wielokrotnie złożone: 0-4 (średnia 1,4).

Podsumowując, można stwierdzić, że wypowiedzenia niepoprawne występowały w obu grupach stosunkowo rzadko, przy czym nieco większą liczbę błędów składniowych odnotowano w pracach studentów z niedosłuchem prelingwalnym.

W kolejnej części analizy uwzględniono narracje pisemne tworzone na podstawie obejrzanego fragmentu filmu. Także w tym przypadku studenci z niedosłuchem prelingwalnym uzyskali wyższe wyniki w zakresie liczby zdań (1-40, średnia 8,7) w porównaniu do osób z niedosłuchem perilingwalnym (2-11, średnia 6,7). Dłuższe teksty (liczba wyrazów) również pojawiały się częściej w grupie z niedosłuchem prelingwalnym — od 19 do 342 wyrazów (średnia 83,7), natomiast w grupie z niedosłuchem perilingwalnym od 23 do 143 wyrazów (średnia 75,1).

Wyższe wyniki w zakresie zastosowania różnych rodzajów zdań również odnotowano w grupie prelingwalnej:

- zdania pojedyncze: 0-18 (średnia 2,9),
- zdania złożone: 1-21 (średnia 5,1),
- zdania wielokrotnie złożone: 0-10 (średnia 1,3).

Wyniki grupy perilingwalnej przedstawiają się następująco:

- zdania pojedyncze: 0-3 (średnia 1,9),
- zdania złożone: 1-21 (średnia 4,6),
- zdania wielokrotnie złożone: 0-4 (średnia 1,8).

Co do użycia równoważników zdań, obie grupy uzyskały identyczne wyniki: od 0 do 2, co sugeruje brak różnic w stosowaniu tej formy wypowiedzi.

W analizie struktury formalnej narracji pisemnych konstruowanych na podstawie obejrzanego fragmentu filmu, zarówno w grupie studentów z niedosłuchem prelingwalnym, jak i perilingwalnym, odnotowano stosunkowo niewielką liczbę zdań niepoprawnych.

Nieco większa częstość występowania błędów składniowych została zaobserwowana w grupie osób z niedosłuchem prelingwalnym. W obu grupach najczęściej pojawiały się błędne konstrukcje zdań złożonych.

W grupie studentów z niedosłuchem prelingwalnym liczba niepoprawnych zdań złożonych mieściła się w przedziale od 0 do 6 (średnia 2,4), natomiast w grupie z niedosłuchem perilingwalnym – od 0 do 4 (średnia 1,3).

Analizy porównawcze przeprowadzone w grupie studentów niesłyszących, z uwzględnieniem stopnia ubytku słuchu (umiarkowanego, znacznego i głębokiego), wykazały, że poziom niedosłuchu nie wpływa istotnie na strukturę formalną tekstów tworzonych zarówno na podstawie obejrzanego filmu, jak i przeczytanego opowiadania. W obu przypadkach nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic między grupami. Pewne tendencje statystyczne wystąpiły jedynie w zakresie liczby poprawnych i niepoprawnych równoważników zdań w narracjach opartych na opowiadaniu.

Odmienne wyniki przyniosła analiza porównawcza z uwzględnieniem wieku utraty słuchu (niedosłuch prelingwalny, niedosłuch perilingwalny). W przypadku narracji tworzonych na podstawie filmu moment wystąpienia ubytku słuchu okazał się czynnikiem różnicującym strukturę formalną tekstu w zakresie:

- liczby zdań wielokrotnie złożonych,
- liczby zdań złożonych niepoprawnych.

W obu przypadkach gorsze wyniki uzyskiwały osoby z niedosłuchem prelingwalnym, dodatkowo zaobserwowano tendencję statystyczną w odniesieniu do występowania zdań niedokończonych, również na niekorzyść tej grupy.

Pozostałe parametry struktury formalnej – takie jak liczba i poprawność użycia równoważników zdań, zdań pojedynczych, złożonych oraz wielokrotnie złożonych – nie wykazały istotnych różnic pomiędzy osobami z niedosłuchem prelingwalnym i perilingwalnym. Oznacza to, że obie grupy stosują podobne proporcje i rodzaje konstrukcji składniowych w wypowiedziach pisemnych.

Analiza struktury formalnej narracji tworzonych na podstawie opowiadania „Spotkanie” ujawniła natomiast, że wiek pojawienia się uszkodzenia słuchu różnicuje liczbę zdań ogółem oraz liczbę zdań złożonych – w tym przypadku na niekorzyść grupy z niedosłuchem perilingwalnym. W pozostałych wskaźnikach nie stwierdzono istotnych różnic między grupami.

Jednym ze szczegółowych pytań badawczych była kwestia **zróznicowania** struktury treściowej narracji pisemnej w grupie studentów z uszkodzeniami słuchu, **z uwzględnieniem stopnia ubytku słuchu oraz wieku jego powstania**.

Analizie poddano strukturę treściową narracji tworzonych na podstawie dwóch źródeł: przeczytanego opowiadania oraz obejrzanego fragmentu filmu. Badania przeprowadzono w grupie studentów niesłyszących, dokonując podziału na podgrupy według stopnia niedosłuchu (umiarkowany, znaczny, głęboki)

oraz wieku jego wystąpienia (niedosłuch prelingwalny wrodzony i perilingwalny). Na podstawie przeprowadzonych badań uzyskano następujące wyniki:

1. Struktura treściowa narracji pisemnej opartej na przeczytanym opowiadaniu w zależności od stopnia ubytku słuchu.

W analizie dotyczącej narracji opartych na przeczytanym opowiadaniu statystyki opisowe dla poszczególnych elementów makrostruktury oraz wskaźniki sumaryczne struktury treściowej wykazały wysoką zbieżność pomiędzy trzema analizowanymi podgrupami. Niezależnie od stopnia ubytku słuchu wszyscy uczestnicy badania uwzględniali w narracjach postacie głównych bohaterów, natomiast najrzadziej pojawiał się wstęp. Wysokie i porównywalne wartości odnotowano także w zakresie identyfikacji miejsca akcji oraz postaci drugoplanowych. Średnia liczba ujętych elementów makrostruktury wynosiła ponad dwa we wszystkich grupach, co świadczy o zbliżonym poziomie treściowej organizacji wypowiedzi.

2. Struktura treściowa narracji pisemnej opartej na przeczytanym opowiadaniu a wiek powstania ubytku słuchu.

Również podział studentów ze względu na wiek wystąpienia niedosłuchu (prelingwalny wrodzony i perilingwalny) nie ujawnił istotnych różnic w zawartości treściowej narracji. Zarówno osoby z niedosłuchem prelingwalnym, jak i perilingwalnym w swoich wypowiedziach zawierały opisy bohaterów, miejsce oraz przebieg akcji, a także zakończenie. Wstęp był elementem najrzadziej uwzględnianym, szczególnie w grupie z niedosłuchem prelingwalnym. Średnia liczba elementów makrostruktury w tej grupie wyniosła 4,4, natomiast w grupie z niedosłuchem perilingwalnym – 5.

3. Struktura treściowa narracji pisemnej opartej na obejrzanym fragmencie filmu w zależności od stopnia i wieku powstania ubytku słuchu.

Analiza struktury treściowej narracji pisemnych opartych na obejrzanym fragmencie filmu tworzonych przez studentów z uszkodzonym słuchem wykazała zbliżone wyniki we wszystkich analizowanych podgrupach, zarówno zróżnicowanych pod względem stopnia ubytku słuchu (umiarkowany, znaczny, głęboki), jak i wieku jego powstania (niedosłuch prelingwalny oraz perilingwalny). Bez względu na stopień ubytku słuchu, niemal wszyscy uczestnicy badania uwzględniali w swoich narracjach kluczowe komponenty fabularne, takie jak: główni bohaterowie, miejsce akcji oraz zasadniczy przebieg wydarzeń. Najrzadziej pojawiały się natomiast elementy takie jak wstęp, postacie drugoplanowe oraz zakończenie. Analogiczne wyniki uzyskano w analizie narracji z uwzględnieniem podziału na wiek wystąpienia niedosłuchu. Zarówno osoby z niedosłu-

chem prelingwalnym, jak i perilingwalnym tworzyły wypowiedzi o porównywalnej zawartości treściowej. W obu podgrupach dominowały odniesienia do głównych bohaterów, miejsca akcji i głównego wątku fabularnego, natomiast rzadziej występowały wprowadzenie, postacie drugoplanowe oraz zakończenie.

Przeprowadzone analizy wykazały, że ani stopień ubytku słuchu, ani wiek jego powstania nie różnicują struktury treściowej pisemnych narracji tworzonych przez studentów niesłyszących. Niezależnie od poziomu uszkodzenia słuchu oraz momentu jego wystąpienia uczestnicy badania prezentowali porównywalny poziom organizacji treściowej wypowiedzi – zarówno w narracjach opartych na tekście literackim, jak i materiale audiowizualnym.

Dokonując podsumowania weryfikacji hipotez, należy zatem stwierdzić, że:

1. Studenci z uszkodzeniami słuchu w porównaniu do osób słyszących prezentują istotnie niższy poziom rozumienia czytanego tekstu.
2. W zakresie struktury formalnej tworzonej pisemnie narracji studenci niesłyszący budują istotnie więcej zdań błędnych niż studenci z grupy kontrolnej. Brak jest różnic międzygrupowych w zakresie liczby zdań w wypowiedzi, długości wypowiedzi wyrażonej liczbą wyrazów oraz odnośnie do liczby zdań złożonych.
3. Stopień odtworzenia struktury treściowej wskazuje na podobne wyniki grupy osób słyszących i niesłyszących w odniesieniu do narracji pisemnej tworzonej na podstawie obejrzanego filmu, natomiast istotnie niższy stopień odtworzenia makrostruktury wystąpił w grupie studentów niesłyszących w przypadku narracji powstałej na podstawie przeczytanego opowiadania.

Opierając się na analizie wyników otrzymanych w kontekście postawionych pytań szczegółowych, należy stwierdzić, że:

- A. Stopień ubytku słuchu zasadniczo nie różnicuje struktury formalnej tekstów w badanych grupach.
- B. Wiek powstania ubytku słuchu ma znaczenie różnicujące dla struktury formalnej jedynie w przypadku narracji tworzonej na podstawie obejrzanego fragmentu filmu, i to wyłącznie w odniesieniu do liczby zdań wielokrotnie złożonych oraz niepoprawnych zdań złożonych w wypowiedzi.
- C. Stopień ubytku słuchu oraz wiek powstania niedosłuchu nie różnicują struktury treściowej pisemnego tekstu narracyjnego, tworzonego zarówno na podstawie filmu, jak i przeczytanego opowiadania.

5.2. Dyskusja wyników

Celem badań było określenie poziomu funkcjonowania językowego w zakresie komunikacji pisemnej u studentów z uszkodzeniami słuchu. Przyjęto założenie, że czytanie i pisanie to formy komunikacji językowej, a ich efektywność opiera się na sprawnym funkcjonowaniu systemu językowego (Krasowicz-Kupis, 1999, Awramiuk, 2006, Krasowicz-Kupis, 2014). Osoby z uszkodzonym słuchem, zwłaszcza z niedosłuchem prelingwalnym, są szczególnie narażone na deficyty językowe, wpływające na ich cały proces edukacji, również na poziomie akademickim. W polskiej literaturze przedmiotu badania dotyczące pisemnej komunikacji językowej studentów z uszkodzeniem słuchu prowadzone były przez pracowników Ośrodka Logopedycznego³⁵ Uniwersytetu w Siedlcach (dawniej Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny – UPH), gdzie realizowana jest praktyka edukacji włączającej.

Analiza materiału badawczego zaprezentowana w niniejszej pracy pozwoliła określić poziom czytania ze zrozumieniem studentów niesłyszących oraz dokonać oceny struktury formalnej i treściowej tworzonych przez nich narracji pisemnych. Ze względu na zróżnicowany charakter badanej populacji, w analizach uwzględniono dwie istotne zmienne różnicujące: stopień ubytku słuchu oraz wiek, w którym wystąpiła niepełnosprawność słuchowa. W grupie badanych studentów nie uwzględniono osób z lekkim stopniem ubytku słuchu, co wynika z faktu, iż osoby z tego typu deficytem zazwyczaj nie napotykają trudności w realizacji kształcenia na uczelniach ogólnodostępnych i nie wymagają specjalistycznych dostosowań edukacyjnych.

W analizie wieku powstania niepełnosprawności słuchu zastosowano klasyfikację Mueller-Malesińskiej i Skarżyńskiego (2012), wyróżniającą: niedosłuch prelingwalny wrodzony, niedosłuch prelingwalny nabyty, niedosłuch perilingwalny oraz postlingwalny. W badanej grupie dominowali studenci z niedosłuchem prelingwalnym wrodzonym (60%) oraz perilingwalnym (27,7%). Ze względu na niską liczebność pozostałych kategorii (prelingwalny nabyty – 7,7%, postlingwalny – 4,6%), analizy wewnątrzgrupowe ograniczono do dwóch najliczniejszych podgrup.

Analiza wyników badań wykazała, że studenci niesłyszący osiągają istotnie niższy poziom czytania ze zrozumieniem niż ich słyszący rówieśnicy. Na po-

³⁵ Dzięcioł E., 2010, 2011, 2019, 2020; Kocyła-Lukasiewicz A., 2012, 2019, 2022; Maciejewska A., 2005, 2009, 2011.

dobne trudności wskazują badacze, którzy zajmowali się kwestią czytania ze zrozumieniem dzieci i młodzieży (Baran, 1981, Rakowska, 1992, Korendo, 2009, Kołodziejczyk, 2015). Co istotne, poziom rozumienia tekstu nie był zróżnicowany wewnątrz grupy niesłyszących ani ze względu na stopień ubytku słuchu, ani na wiek powstania niepełnosprawności (w odniesieniu do niedosłuchu prelingwalnego i perilingwalnego). Świadczy to o tym, że sam fakt uszkodzenia słuchu, niezależnie od jego parametrów, istotnie ogranicza rozwój kompetencji językowych niezbędnych do efektywnego czytania.

Również analiza składniowej struktury pisemnych narracji studentów niesłyszących ujawniła problemy z zachowaniem poprawności formalnosyntaktycznej.

Teksty powstałe na podstawie dwóch rodzajów materiału – obejrzanego filmu oraz samodzielnie przeczytanego opowiadania – różniły się stopniem ustrukturyzowania językowego. W przypadku filmu materiał miał charakter głównie wizualny, a przekaz językowy ograniczał się do napisów odzwierciedlających dialogi.

Zakładano, że budowanie narracji na podstawie takiego materiału będzie zadaniem trudniejszym, bowiem badani nie otrzymali dostępu do wzorcowych konstrukcji składniowych i musieli tworzyć opis samodzielnie, bez odniesienia do gotowego tekstu.

Z kolei w przypadku przeczytanego opowiadania zadanie mogło być łatwiejsze, gdyż uczestnicy badania mogli się odwołać do zapamiętanych struktur i zwrotów językowych.

Należy jednak uwzględnić, że potwierdzone w badaniu trudności w czytaniu ze zrozumieniem mogły ograniczać efektywność tworzonej narracji, wpływając na jej strukturę składniową, ale przede wszystkim również na strukturę treściową.

Podsumowując wyniki analizy struktury formalnej narracji tworzonych przez studentów niesłyszących, należy stwierdzić, że ich wypowiedzi pisemne cechuje porównywalna objętość do prac studentów słyszących. Ujawniają się jednak znaczące trudności w zakresie poprawnego budowania zdań. W pracach studentów niesłyszących występuje istotnie większa liczba zdań niepoprawnych: równoważników, zdań pojedynczych, złożonych, wielokrotnie złożonych, częściej występują zdania niekompletne. W przypadku struktur poprawnych studenci niesłyszący rzadziej posługiwali się zdaniami wielokrotnie złożonymi, zwłaszcza w narracjach opartych na przeczytanym opowiadaniu. W analizie narracji tworzonych na podstawie obejrzanego filmu zauważono, że osoby

niesłyszące częściej posługują się poprawnymi równoważnikami zdań, a rzadziej – w porównaniu ze słyszącymi – zdaniami pojedynczymi. Wynikać to może z ograniczonego zakresu przekazu językowego w materiale filmowym. Dialogi w filmie składały się głównie ze zdań pojedynczych i równoważników zdań, zawierających minimalną treść, która pozwoliła na interpretację fabuły filmu. Jedynym dłuższym wypowiedzeniem było zdanie narratora wypowiedziane na początku filmu, w związku z czym opisy zaobserwowanej akcji miały uproszczony charakter. Brak rozbudowanego wzorca językowego skutkowało tym, że badani najczęściej używali równoważników zdań w nawiązaniu do poszczególnych scen z filmu i podpisów. Forma ta okazała się dla nich bardziej dostępna przy przekazywaniu treści zaobserwowanych na materiale wizualnym.

Wyniki badań wskazują, że istotną trudnością dla studentów niesłyszących jest konstruowanie poprawnych zdań. Wśród analizowanych tekstów znajdowały się wypowiedzi niezawierające żadnych bezbłędnych zdań, jak i takie, które były niezrozumiałe. Często w pracach pojawiały się zdania stanowiące jedynie ciąg wyrazów, które nie tworzyły logicznej całości, co uniemożliwiało interpretację ich treści. Trudności te mogły przyczyniać się do rzadszego wykorzystywania zdań wielokrotnie złożonych.

Analizy porównawcze podgrup studentów niesłyszących zróżnicowanych pod względem stopnia ubytku słuchu wskazały brak istotnych różnic w zakresie struktury formalnej (składniowej) narracji – niezależnie od rodzaju materiału źródłowego, tj. filmu lub opowiadania. Pewne różnice zaobserwowano w zależności od wieku powstania ubytku słuchu, przy czym dotyczyły one wyłącznie narracji tworzonych na podstawie materiału filmowego. U osób z niedosłuchem prelingwalnym zaobserwowano trudności w konstruowaniu zdań wielokrotnie złożonych – częściej stosowały one niepoprawne struktury składniowe i zawierały mniejszą liczbę poprawnych zdań złożonych. Ze względu na to, że różnice odnosiły się do pojedynczego wskaźnika, trudno o generalizację i interpretację uzyskanych wyników, które mogłyby wskazywać na głębsze deficyty składniowe osób z niedosłuchem prelingwalnym, powstałym na starcie rozwoju językowego.

Kolejny etap badań dotyczył struktury treściowej narracji tworzonych przez niesłyszących studentów. Analizie poddano tzw. makrostrukturę narracji obejmującą elementy takie jak: wstęp, prezentacja bohaterów głównych i drugoplanowych, miejsce akcji, akcja podstawowa oraz zakończenie. Dodatkowo wprowadzono wskaźnik sumaryczny w postaci łącznej liczby odtworzonych elementów struktury treściowej.

Wyniki wskazują, że studenci niesłyszący prawidłowo odwzorowali strukturę treściową w odniesieniu do narracji pisemnej tworzonej na podstawie materiału filmowego.

W przypadku narracji opierających się na przeczytanym opowiadaniu zaobserwowano zaburzenia w organizacji superstruktury tekstu. Rezultat ten jest zaskakujący, ponieważ tekst literacki stanowił wzorzec, który teoretycznie powinien ułatwić budowanie narracji. Wyjaśnienia należy szukać w innym aspekcie – obniżonym poziomie czytania ze zrozumieniem u osób niesłyszących, na co wskazują wyniki innej części badań.

Deficyty w zakresie rozumienia tekstów pisanych wpływały negatywnie na ich treściowe odtworzenie, choć nie przekładały się bezpośrednio na poprawność składniową i zasadniczo na objętość narracji. Analizy wewnątrzgrupowe nie wykazały istotnych zależności między stopniem ubytku słuchu ani wiekiem jego powstania a strukturą treściową tekstów narracyjnych. Przedstawione wyniki badań wskazują na istotne różnice w funkcjonowaniu językowym pisemnym studentów słyszących i niesłyszących. U osób z uszkodzonym słuchem zaobserwowano większe trudności zarówno w zakresie czytania ze zrozumieniem, jak i w konstruowaniu poprawnych zdań złożonych. Trudności te znalazły odzwierciedlenie zwłaszcza w zadaniach polegających na odtworzeniu superstruktury tekstu na podstawie przeczytanego opowiadania. Szczególnie niepokojące są wyniki dotyczące czytania ze zrozumieniem. Wykorzystane w badaniu teksty miały niski poziom trudności językowych (osoby słyszące uzyskiwały maksymalne wyniki we wszystkich próbach), co świadczy o znaczących trudnościach osób niesłyszących w rozumieniu nawet prostych przekazów językowych prezentowanych w formie pisemnej.

Badani często rozpoznawali znaczenie poszczególnych słów, ale nie potrafili uchwycić relacji semantycznych między nimi, co skutkowało zaburzeniami w odbiorze całego sensu tekstu i trudnościami w jego odtworzeniu. W wielu przypadkach rozumienie ograniczało się do ogólnego sensu przeczytanego tekstu. Niższe wyniki studentów niesłyszących dotyczące odtworzenia elementów makrostruktury narracji potwierdzają, że problemy z rozumieniem tekstu są głównym czynnikiem wpływającym na jakość ich wypowiedzi pisemnych. W analizowanych tekstach studentów z niepełnosprawnością słuchu odnotowano również dużą liczbę błędów składniowych, gramatycznych i fleksyjnych. Trudności te wpływają na odbiór pracy, a nawet czynią ją niezrozumiałą dla czytelnika. Kompetencje językowe osób niesłyszących pozostają nadal przedmiotem licznych badań w różnych dyscyplinach naukowych, szczególnie

w obszarze pedagogiki specjalnej oraz językoznawstwa stosowanego. Niezwykle istotne jest wypracowanie takich metod dydaktycznych, które umożliwią osobom niesłyszącym bardziej efektywne przyswajanie języka polskiego. Biorąc pod uwagę wysoki poziom zaangażowania osób niesłyszących w rozwój swoich kompetencji językowych, trzeba podkreślić, że szczególnie ważne jest zapewnienie im środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi językowemu. Uzyskane wyniki badań potwierdzają istotne ograniczenia w zakresie opanowania systemu językowego przez studentów niesłyszących, co rodzi poważne wyzwania dla systemu szkolnictwa wyższego. Konieczne jest wdrażanie odpowiednich dostosowań, takich jak: wsparcie na zajęciach tłumaczy języka migowego, dodatkowe konsultacje z wykładowcami w celu wyjaśniania trudniejszych treści, przygotowanie materiałów dydaktycznych w formie skryptów, prezentacji multimedialnych. Nowe pojęcia powinny być wprowadzane z wyjaśnieniem ich znaczenia, a materiał zaliczeniowy, w miarę możliwości, dzielony na mniejsze partie. Niemniej jednak, nawet najlepiej zorganizowane formy wsparcia mogą okazać się niewystarczające, jeżeli studenci nie będą odpowiednio zaangażowani w proces kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

Język stanowi fundamentalną rolę w rozwoju człowieka, za jego pośrednictwem jednostka komunikuje się z otoczeniem, wyraża potrzeby oraz kształtuje rozumienie rzeczywistości. Nie wszyscy jednak mają równy dostęp do systemu językowego, zwłaszcza w szczególnej sytuacji znajdują się osoby z uszkodzeniami słuchu, dla których naturalne przyswajanie systemu językowego jest znacznie utrudnione, a czasami wręcz niemożliwe. Skutkiem tego są trudności obserwowane w zakresie mowy oraz umiejętności czytania i pisanie, których przyczyną są ograniczenia dotyczące opanowania złożonego systemu językowego.

Celem niniejszego opracowania było badanie poziomu kompetencji językowej studentów niesłyszących z uwzględnieniem umiejętności komunikacji pisemnej.

Przeprowadzone analizy wykazały, że studenci z niepełnosprawnością słuchu istotnie różnili się od swoich słyszących rówieśników w kwestii rozumienia tekstu pisanego. Badane osoby niesłyszące w odniesieniu do formalnej struktury narracji pisemnej przejawiały znaczące trudności w budowaniu poprawnych składniowo wypowiedzi, co świadczy o ograniczonym dostępie do reguł językowych języka polskiego. W pozostałych analizowanych obszarach struktury narracji nie odnotowano istotnych różnic między grupami. Odnosząc się do treściowej organizacji tekstów, szczególnie tych opartych na przeczytanym opowiadaniu, można zauważyć, że studenci niesłyszący w mniejszym stopniu odwzorowywali elementy makrostruktury w porównaniu do osób słyszących.

Przedstawione wyniki badań stanowią wkład w rozwój wiedzy na temat kompetencji językowych osób niesłyszących i wskazują na potrzebę dalszych pogłębionych badań w tym zakresie. Istotnie ważne wydaje się zbadanie, w jaki sposób osoby z niedosłuchem kompensują ograniczenia językowe w procesie zdobywania wiedzy oraz jakiego rodzaju strategie poznawcze i edukacyjne są przez nie stosowane. Odpowiedzi na te pytania mogą w przyszłości stanowić podstawę do opracowania uniwersalnych i skutecznych rozwiązań w obszarze edukacji włączającej, które będą zorientowane na możliwości i potrzeby tej grupy studentów. Wiele osób niesłyszących, mimo ukończenia szkoły średniej i rozpoczęcia studiów wyższych, nadal prezentuje niski poziom kompetencji językowych, co może wpływać na ich funkcjonowanie w środowisku akademickim. Uzyskane wyniki badań powinny stanowić podstawę pogłębionej refleksji nad efektywnością dotychczasowych metod kształcenia językowego oraz rewizji

systemowych rozwiązań wspierających rozwój językowy osób z uszkodzeniami słuchu. Jedynie poprzez właściwie dostosowaną edukację możliwe będzie zapewnienie im równych szans w dostępie do wiedzy, rozwoju osobniczego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

ANEKSY

Aneks nr 1

Opowiadanie „Spotkanie”

SPOTKANIE

– Byłem sam w całym przedziale pociągu. Potem wsiadła jakaś dziewczyna – opowiadał pewien niewidomy chłopiec. – Mężczyzna i kobieta, którzy ją odprowadzali, musieli być jej rodzicami. Dawali jej mnóstwo rad i wskazówek. Nie widziałem, jak wyglądała dziewczyna, ale podobała mi się barwa jej głosu.

– Czy jedzie do Krakowa? – pytałem się siebie, kiedy pociąg ruszał ze stacji. Zastanawiałem się, jak mogę nie dać po sobie poznać, że jestem niewidomym. Pomyślałem sobie: jeśli nie będę się ruszał z mojego miejsca, powinno mi się udać.

– Jadę do Kielc – powiedziała dziewczyna. – Tam wyjdzie po mnie ciocia. a Pan dokąd jedzie, można wiedzieć?

– Kraków, a potem do Zakopanego – odpowiedziałem.

– O, jaki Pan szczęśliwy! Pragnęłabym bardzo pojechać do Zakopanego. – Uwielbiam góry. Szczególnie w październiku, kiedy tam jest pięknie.

– Tak, to najlepszy sezon – odpowiedziałem, sięgając pamięcią do czasów, kiedy jeszcze widziałem. – Wzgórza usłane dzikimi kwiatami, słońce jest łagodne, a wieczorem można sobie siedzieć wokół ogniska i rozmyślać. Większa część urlopowiczów już wtedy odjeżdża, ulice są bezludne i ciche.

Milczała, a ja zadawałem sobie pytanie, czy moje słowa zrobiły na niej jakieś wrażenie. Potem popełniłem błąd i zapytałem:

– Jak jest na zewnątrz?

Ona jednak w moim pytaniu nie zauważyła nic dziwnego. Czyżby spostrzegła, że nie widzę? Jednak słowa, które zaraz po tym wypowiedziała, pozabawiły mnie wszelkich wątpliwości.

– Dlaczego Pan nie spojrzy w okno? – zapytała mnie z największą naturalnością. Przesunąłem się wzdłuż siedzenia, starając się z uwagą odszukać okno. Było otwarte, odwróciłem się w jego stronę, robiąc wrażenie, że przyglądam się mijanym widokom.

– Zauważyła Pani – ośmieliłem się powiedzieć – że te drzewa wydają się poruszać?

– Zawsze się tak wydaje – odpowiedziała.

Odwrociłem się znów w stronę dziewczyny i przez pewien czas siedzieliśmy w milczeniu. Potem powiedziałem:

– Ma Pani bardzo interesującą twarz.

Zaśmiała się miło wibrującym i jasnym głosem.

– Jest Pan bardzo miły – powiedziała. – Ale dlaczego jest Pan taki poważny?

– Już niedługo będzie Pani na miejscu – stwierdziłem dość nieoczekiwanie.

– Dzięki Bogu. Nie lubię długich podróży pociągiem.

Ja natomiast byłbym gotów siedzieć tak nieskończenie długo, byleby tylko słyszeć, jak ona mówi. Jej głos posiadał srebrzysty dźwięk jak górski strumień. Zaraz po wyjściu z pociągu zapomni pewnie o naszym spotkaniu; ja jednak zachowam ją w swojej pamięci przez pozostałą część podróży, a może i dłużej.

Pociąg wjechał na stację. Ktoś zawołał i zabrał ze sobą dziewczynę. Pozostał po niej jedynie zapach.

Mrucząc coś pod nosem, wszedł do przedziału jakiś mężczyzna. Pociąg ruszył ponownie. Odszukałem po omacku okno i usadowiłem się naprzeciwko, wpatrując się w światło, które było dla mnie ciemnością. Jeszcze mogłem powtórzyć moją grę z nowym towarzyszem podróży.

– Szkoda, że nie mogę być tak nęcącym towarzyszem w podróży, jak ta dziewczyna, która dopiero wyszła – powiedział do mnie, starając się nawiązać rozmowę.

– To bardzo interesująca dziewczyna – stwierdziłem. – Czy mógłby mi pan powiedzieć ... czy jej włosy były długie czy krótkie?

– Nie pamiętam – odpowiedział. – Przyglądałem się jedynie jej oczom, a nie włosom. Były rzeczywiście piękne! Szkoda, że nie mogły jej do niczego służyć ... była niewidoma. Nie zauważył Pan tego?

Bruno Ferrero „Czy jest tam ktoś? Krótkie opowiadania dla ducha”,
Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005

Aneks nr 2

Ankieta skierowana do studentów niesłyszących.

ANKIETA DLA OSÓB NIESŁYSZĄCYCH

1. Imię i nazwisko:
2. Data urodzenia:
3. Rok i kierunek studiów:
4. Stały adres zamieszkania:
telefon:
5. Adres do korespondencji: (stacja, akademik, telefon)
.....
6. Stopień ubytku słuchu: (podkreśl właściwe)
 - 20-40 dB – uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim
 - 40-70 dB – uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym
 - 70-90 dB – uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym
 - powyżej 90 dB – uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim
7. Wiek, w którym nastąpiła niepełnosprawność
.....
8. Czy korzystasz z aparatu słuchowego?
 - a) tak – od kiedy
.....
 - b) nie
9. Porozumiewam się:
 - a) mową,
 - b) językiem migowym,
 - c) na piśmie,
 - d) czytam z ruchu warg.
10. Jaką szkołę średnią ukończyłeś/łaś ?
 - a) masową:.....
 - b) dla osób
niesłyszących:.....
11. Jak porozumiewałeś się ze swoimi nauczycielami:
 - a) mową,
 - b) językiem migowym,
 - c) na piśmie.

12. Czy twoi rodzice słyszą?
- a) oboje słyszą,
 - b) oboje są głusi,
 - c) jedno z nich nie słyszy.
13. Jak porozumiewasz się z rodzicami:
- a) mową,
 - b) językiem migowym,
 - c) na piśmie.
14. W jaki sposób najchętniej porozumiewasz się:
- a) mową,
 - b) językiem migowym,
 - c) na piśmie.
15. Jak przebiegała twoja nauka języka polskiego:
- Dom

Przedszkole (nazwa przedszkola)

Szkoła podstawowa (nazwa szkoły)

Szkoła średnia (nazwa szkoły)

Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych dla potrzeb badań naukowych

.....
Imię i nazwisko

Aneks nr 3

Ankieta skierowana do grupy kontrolnej.

ANKIETA

Ta ankieta ma na celu zdobycie danych do badań naukowych.

Uzyskane w niej dane będą wykorzystywane tylko dla potrzeb tych badań, nigdzie nie zostaną ujawnione dane osobowe.

1. Imię i nazwisko:.....
2. Data urodzenia:.....
3. Rok i kierunek studiów:.....
4. Stały adres zamieszkania:.....
telefon:.....
5. Adres do korespondencji: (stacja, akademik, telefon).....
6. Jaki typ szkoły średniej ukończyłeś/łaś? (nazwa szkoły, prywatna czy państwowa)
 - a) liceum:.....
 - b) technikum:.....
 - c) szkoła zawodowa i technikum
zdobyty zawód

Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych dla potrzeb badań naukowych

.....
Imię i nazwisko

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G. (2014). *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*. Contribution to a double special issue on Early Literacy Research in Poland, edited by Elżbieta Awramiuk and Grażyna Krasowicz-Kupis. „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 14, p. 1-24.
- Baran J. (1985). *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Baran J. (2007). *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Warszawa: Wydawnictwo Energia.
- Borkowska A. (1998). *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Brzezińska A. (red.). (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Cieszyńska J. (2001). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czajkowska-Kisil M. (2008). *Pułapki metodologiczne w badaniach PJM*. W: *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 11-16.
- Dłużniewska A. (2021). *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniem słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dzięciol-Chlibiuk E. (2010). *Metafory potoczne a kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących*. „Conversatoria Linguistica”, t. 4, s. 13-21.
- Dzięciol-Chlibiuk E. (2011). *Związki frazeologiczne a sprawność językowa osób z uszkodzonym słuchem*. W: a Maciejewska (red.) *Między znakami – między słowami*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 139-152.
- Dzięciol-Chlibiuk E. (2019). „Manipulowanie” znakami językowymi – rozumienie wyrażeni metaforycznych przez studentów z uszkodzonym słuchem. „Logopedia”, t. 48, nr 2, s. 111-13.
- Dzięciol-Chlibiuk E. (2020). *Superstruktura opowiadania na podstawie wypowiedzi osób z uszkodzeniami słuchu*. „Logopedia Silesiana”, 2020, t. 9, s. 1-35.
- Domagała-Zyśk E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Dryżałowska G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Eckert U. (red.). (1998). *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Eckert U. (2001). *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*. W: W. Dykcik (red.). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 192-200.
- Galkowski T., Kaiser-Grodecka, Smoleńska J. (red.). (1988). *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Galkowski T., Jastrzębowska G., Kukła M. (1999). *Zaburzenia mowy u dzieci niesłyszących i głuchych*. W: T. Galkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 203-209.
- Galkowski T., Radziszewska-Konopka M. (red.). (2011). *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*. Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Geppertowa L. (1964). *Badania nad myślowym ujmowaniem stosunków przez dzieci i młodzież głuchoniemą*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Geppertowa L. (1968). *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grabias S. (red.). (1994). *Głuchota a język*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia”, 1997, t. 10, s. 30-42.
- Grabias S. (2001). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. (2012). *Mowa i jej zaburzenia*. W: S. Grabias, M. Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15-72.
- Grabias S., Kurkowski M. (red.). (2012). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabowska-Orządała M., Józefiak J., Lemirowska-Wronka J., Podgórní K. (2013). *Pl Zapisać ciszę. Podręcznik do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu SignWriting*. Nowy Sącz.
- Gulip M. (2021). *Nauczanie łączności składniowej czasownika jako element nychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Góralówna M. (1994). *Czynniki decydujące o rozwoju językowym dziecka z uszkodzonym słuchem*. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 59-62.
- Jachimowska K. (2008). *Wybrane aspekty kompetencji komunikacyjnej osób z dysfunkcją słuchu*. W: *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 179-188
- Jaworowska A., Szustrowa T. (1991). *Podręcznik do Testu Matryc Ravena. Wersja dla Zaanansowanych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Kaczmarek B. (1986). *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaczmarek L. (1969). *Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych*. „Logopedia” 8/9, s. 3-15.
- Kaczmarek L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaiser-Grodecka I. (1988). *Charakterystyka wybranych procesów poznawczych*. W: T. Galkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska, *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 116-131.
- Kocyla-Łukasiewicz A. (2011). *Trudności w porozumiewaniu się językiem polskim studentów niesłyszących*. W: a. Maciejewska (red.) *Miedzy znakami – między słowami*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 105-115.
- Kocyla-Łukasiewicz A. (2012). *Definiowanie wyrazów przez studentów z uszkodzonym słuchem*. W: a. Maciejewska (red.) *Miedzy znakami – między słowami*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 105-115.
- Kocyla-Łukasiewicz A. (2019). *Struktura wypowiedzi pisemnych studentów z uszkodzonym słuchem*. „Logopedia”, t. 48, nr 2, s. 223-239.
- Kocyla-Łukasiewicz A. (2022). *Analiza tekstów pisanych osoby z uszkodzonym słuchem*. „Logopedia”, t. 51, nr 2, s. 351-374.
- Kołodziejczyk R. (2011). *Osoba z uszkodzeniem słuchu w komunikacji interpersonalnej*. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.) *Student niepełnosprawny we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzonym słuchem*. Lublin: KUL, s. 35-61.
- Kołodziejczyk R. (2015). *Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 156-175.
- Kołodziejczyk R. (2021). *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi? „Nie głos, ale słowo...”*, t. 8. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Korendo M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kordys J. (2006). *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*. Kraków: Universits.
- Korzon A. (1996). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kotowicz J. (2020). *Kompetencje w polskim języku migowym i umiejętność rozumienia czytanego tekstu u uczniów G/głuchych*. „Szkoła Specjalna”, 81(3), s. 165-174.
- Kowalska M. (2009). *Moje dziecko nie słyszy. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Krakowiak K. (1998). W *sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, psychologów i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krakowiak K. (2004). Rola sylaby w procesie opanowania języka dźwiękowego przez dziecko niesłyszące. „Logopedia”, t. 33, s. 191-204.
- Krakowiak K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012a). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2012b). Typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 215-248.
- Krakowiak K. (2015). *Metody wychowania językowego osób niesłyszących*. W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 114-131.
- Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.). (2006). *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krasowicz G. (1997). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulczycka E. (2004). *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.). (2007). *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kurcz I. (1992). *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kurcz I. (2001). *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Kurkowski Z. (1994). Przegląd metod kształcenia mowy dzieci z uszkodzonym słuchem. W: S. Grabias (red.), *Głuchota a język*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 71-94.
- Kurkowski Z. (1995). Bariery fonetyczne w kształtowaniu mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. „Audiofonologia”, t. 7, s. 105-115.
- Kurkowski M. (1996). *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kurkowski Z. (2013). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lane H. (1996). *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Lorenc A., Kurkowski Z. (2015). *Metoda audytywno-werbalna*. W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 249-265.
- Löwe A. (1995). *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobacz P. (1996). *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*. Warszawa: Energeia, 1996.
- Łobacz P. (2005). *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. W: T. Galkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, s. 231-268. Opole: UO.
- Maciejewska A. (2005). *Rozumienie treści zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem*. W: Porayski-Pomsta J. (red.), *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 290-305.
- Maciejewska A. (2009). *Kategoryzacja językowa a rozumienie tekstów przez osoby z uszkodzonym słuchem*. „Conversatoria Linguistica”, vol. 2, s. 79-90.
- Maciejewska A. (red.). (2011). *Między znakami – między słowami*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Mroczek D. (2008). *Wpływ głuchoty całkowitej na język pisany*. W: *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 209-226.
- Muzyka-Furtak E. (2010). *Konstrukcje słownotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Muzyka-Furtak E. (red.). (2015). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Mueller-Malesińska M., Skarżyński H. (2012). *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*. W: Grabias S., Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 91-115.
- Müller R. (1997). *Słyszę - ale nie wszystko. Dziewczeta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostapiuk B. (1997). *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego propozycja terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia”, t. X, s. 117-136.
- Panasiuk M. (1990). *Rozwój myślenia dzieci głuchych. Rozumowanie przez analogię a oddziaływanie wychowawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pawłowska R. (1992). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Pawłowska R. (2009). *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Périer O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Piaget J. (2011). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

- Pietrzak W. (2007). *Język migany w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pilch T., Bauman T. (red.). (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podgórska-Jachnik D. (2004). *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pomirska Z. (2011). *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Prillwitz S. (1996). *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pruszewicz A. (1994). *Etiologia zaburzeń słuchu u dzieci*. W: A. Pruszewicz (red.), *Zarys audiologii klinicznej*. Poznań: Wydawnictwa Akademii Medycznej, s. 343-353.
- Rakowska A. (1992). *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rakowska A. (2000). *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi. Analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rakowska A. (2003). *Język – komunikacja – niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sacks Oliver. (2010). *The Mind's Eye*. London: Picador.
- Skorek E. (2000). *Podręcznik słownik logopedyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smoleńska J. (1988). *Niedosłyszący*. W: T. Galkowski I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska, *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 254-277.
- Sobolewska M. (1988). *Podręcznik do testu „Czytanie” M. Grzymak-Kaczyńskiej*. Warszawa: COM-PW-Z.
- Sochacka K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Sokołowski J., Skarżyński A. (2018). *Otologia. Podstawy kliniczne*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Stachyra J. (2001). *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stachyra J. (red.). (1995). *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stanisz A. (2006). *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny, t. 1. Statystyki podstawowe*. Kraków: StatSoft Polska.
- Styczek I. (1980). *Logopedia*. Warszawa: PWN.
- Szczepankowski B. (1988). *Język migany w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepankowski B. (1996). *Język migony. Pierwsza pomoc medyczna*. Warszawa: Centrum Edukacji Medycznej.

- Szczepankowski B. (1998). *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSRP w Siedlcach.
- Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepankowski B. (2008). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych 1*. Warszawa – Krapkowice: Centrum Języka Migowego.
- Szczepankowski B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Szczepankowski B., Koncewicz D. (2008). *Język migowy w terapii*. Łódź: WSP/EGP.
- Szuman S. (red.). (1968). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Świdziński M., Galkowski T. (red.). (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Tomaszewski P., Bielak M., Rosik P. (red.). (2009). *Podstawy Polskiego Języka Migowego. Podręcznik do nauki Polskiego Języka Migowego dla kursantów (edycja robocza)*. Warszawa: Zarząd główny Polskiego Związku Głuchych.
- Trochymiuk A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Trzebiński J. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Woźniak T. (2005). *Narracja w schizofrenii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wójcik M. (2008). *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wójcik M. (red.). (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c.
- Zaczyński W. (1968). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zalewska M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zelech W. (1997). *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Żegnałek K. (2008). *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.

Literatura uzupełniająca

- Berko J., Bernstein N. (2004). (red.). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Bouvet D. (1995). *Przyswajanie mowy przez dziecko*. „Audiofonologia”, t. 7, s. 21-68.
- Bouvet D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Domeradzka-Kowalewska J. (2008). *Przewodnik w świecie ciszy. Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Doroszewski W. (red.). (1963). *Słownik języka polskiego*, t. 5, s. 1963. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dziemiodowicz Cz. (1996). *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*. Bydgoszcz: Tanan.
- Gorajewska D. (2005). *Spółczesność równych szans. Tendencje i kierunki zmiany*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Grzesiak I. (2007). *Strukturalna klasyfikacja i systematyzacja znaków Polskiego Języka Migowego dla potrzeb leksykografii dwujęzycznej*. Olsztyn: Fundacja na rzecz Głuchych i Języka Migowego w Olsztynie.
- Grzesiak I. (2008). *Język migowy w XXI wieku na świecie i w Polsce (materiały pokonferencyjne)*. Olsztyn: Fundacja na rzecz Głuchych i Języka Migowego w Olsztynie.
- Gunia G. (2006). *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kobosko J. (red.). (1999). *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Korzon A., Plutecka K. (red.). (2010). *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Materiały pokonferencyjne (2008). *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Materiały pokonferencyjne. (2011). *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Marzano R., Paynter D. (2004). *Trudna sztuka pisania i czytania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skudrzyk A. (2005). *Czy zmierzach kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Taboń S. (2005). *Istota czytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Warchał J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Zaborniak-Sobczak M. (2009). *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Żytko M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

SPIS RYCIN

Rycina 1: Zapis „język polski” za pomocą Sign Writing.....	31
Rycina 2: Fragment testu „Czytanie” Marii Grzywak-Kaczyńskiej.....	72

SPIS WYKRESÓW

Wykres nr 1. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nim dotkniętych	27
Wykres nr 2. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzonym słuchem ze względem na płęć – dane procentowe	80
Wykres nr 3. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzonym słuchem ze względem na stopień ubytku słuchu – dane procentowe	81
Wykres nr 4. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzonym słuchem ze względem na moment wystąpienia ubytku słuchu – dane procentowe.....	82
Wykres nr 5. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzonym słuchem ze względem na inteligencję – dane procentowe.....	84
Wykres nr 6. Charakterystyka grupy kontrolnej ze względem na płęć – dane procentowe.....	84
Wykres nr 7. Charakterystyka grupy kontrolnej ze względem na inteligencję – dane procentowe.....	85

SPIS TABEL

Tabela nr 1. Terminologia stosowana w odniesieniu do osób z uszkodzeniami słuchu w zależności od stopnia ubytku słuchu.....	15
Tabela nr 2. Stopnie ubytku słuchu.....	21
Tabela nr 3. Logopedyczna klasyfikacja uszkodzeń słuchu	23
Tabela nr 4. Kategorie interpretacji wyniku Testu Matryc Ravena wyrażone w centylach.....	77
Tabela nr 5. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względem na płęć.....	80
Tabela nr 6. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względem na stopień ubytku słuchu.....	81
Tabela nr 7. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względem na moment wystąpienia ubytku słuchu.....	82
Tabela nr 8. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względem na rodzaj ukończonej szkoły średniej.....	83
Tabela nr 9. Charakterystyka grupy studentów z uszkodzeniami słuchu ze względem na inteligencję	83
Tabela nr 10. Charakterystyka grupy kontrolnej ze względem na płęć	84
Tabela nr 11. Charakterystyka grupy kontrolnej ze względem na inteligencję	85
Tabela nr 12. Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami słuchu.....	88

Tabela nr 13. Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na stopień ubytku słuchu.....	89
Tabela nr 14. Opis wyników testów czytania studentów z uszkodzeniami słuchu ze względu na wiek utraty słuchu.....	90
Tabela nr 15. Opis wyników testów czytania studentów z grupy kontrolnej.....	91
Tabela nr 16. Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opowiadania „Spotkanie” studentów z uszkodzeniami słuchu.....	92
Tabela nr 17. Zestawienie wyników oceny struktury formalnej filmu „Alive, dramat w Andach” studentów z uszkodzeniami słuchu	95
Tabela nr 18. Struktura formalna narracji stworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania a stopień ubytku słuchu – statystyki opisowe	97
Tabela nr 19. Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie obejznanego filmu a stopień ubytku słuchu – statystyki opisowe	101
Tabela nr 20. Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie przeczytanego opowiadania a wiek powstania niedosłuchu.....	104
Tabela nr 21. Struktura formalna narracji pisemnej tworzonej na podstawie obejznanego filmu a wiek powstania niedosłuchu.....	106
Tabela nr 22. Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opowiadania „Spotkanie” studentów z grupy kontrolnej.....	109
Tabela nr 23. Zestawienie wyników oceny struktury formalnej opisu filmu „Alive, dramat w Andach” studentów z grupy kontrolnej	110
Tabela nr 24. Ocena makrostruktury w grupie osób z uszkodzeniami słuchu w narracji na podstawie filmu	112
Tabela nr 25. Ocena makrostruktury w grupie osób z uszkodzeniami słuchu w narracji na podstawie przeczytanego opowiadania	114
Tabela nr 26. Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej narracji tworzonej na podstawie obejznanego filmu oraz przeczytanego opowiadania w grupie osób niesłyszących.....	115
Tabela nr 27. Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej (makrostruktury) narracji tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania ze względu na stopień ubytku słuchu.....	116
Tabela nr 28. Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej (makrostruktury) narracji tworzonych na podstawie przeczytanego opowiadania ze względu na wiek powstania niedosłuchu.....	118
Tabela nr 29. Ocena makrostruktury w grupie osób z grupy kontrolnej w narracji na podstawie obejznanego filmu	120
Tabela nr 30. Ocena makrostruktury w grupie osób z grupy kontrolnej w narracji na podstawie przeczytanego opowiadania	121
Tabela nr 31. Statystyki opisowe dla wskaźników struktury treściowej narracji tworzonej na podstawie obejznanego filmu i przeczytanego opowiadania w grupie osób słyszących.....	122

Tabela nr 32. Porównanie poziomu czytania ze zrozumieniem w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej	124
Tabela nr 33: Porównanie poziomu struktury formalnej w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej na podstawie opisu opowiadania „Spotkanie”	125
Tabela nr 34. Porównanie poziomu struktury formalnej opisu narracji tworzonej na podstawie obejrzanego filmu w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej	126
Tabela nr 35. Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących i w grupie kontrolnej	128
Tabela nr 36. Porównanie poziomu rozumienia czytanego tekstu w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału na wiek powstania niedosłuchu.....	129
Tabela nr 37. Porównanie poziomu struktury formalnej opisu filmu „Alive, dramat w Andach” w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania niedosłuchu	127
Tabela nr 38. Porównanie poziomu struktury formalnej w opisie opowiadania „Spotkanie” w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania niedosłuchu	131
Tabela nr 39. Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na wiek powstania niedosłuchu.....	132
Tabela nr 40. Porównanie poziomu czytania ze zrozumieniem w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu	133
Tabela nr 41. Porównanie struktury formalnej narracji powstałej na podstawie filmu w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu.....	134
Tabela nr 42. Porównanie struktury formalnej narracji powstałej na podstawie opisu opowiadania „Spotkanie” w grupie studentów niesłyszących z uwzględnieniem podziału na stopień ubytku słuchu.....	136
Tabela nr 43. Porównanie poziomu makrostruktury w grupie osób niesłyszących z uwzględnieniem podziału ze względu na stopień ubytku słuchu.....	138