

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Agata Lewandowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-2691-4375>

alewan@amu.edu.pl

Język obcy w różnych modelach kształcenia uczniów g/Głuchych na przykładzie wybranych szkół specjalnych we Francji i w Polsce

Foreign language in various models of education of d/Deaf students on the example of selected special schools in France and Poland

Deaf learners are a very heterogeneous group of language users. In many cases, they are plurilinguals with experiences related to the use of sign language, to hearing and speech rehabilitation, as well as verbal and sign communication in the immediate environment and at school. The model of language education applied in special institutions also has a significant impact on the cognitive development and communicative abilities of d/Deaf children. In this article, based on the results of a pilot study conducted among teachers of English as a foreign language, we analyse the impact of foreign language learning on the cognitive development and plurilingual competence of pupils in three special schools in France and Poland, representing different models of language instruction (including systemic bilingual education). In the analysed cases, learning a foreign language contributes



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

to the development of pupils' plurilingual competences, although this happens in different ways and to different extents.

Keywords: language acquisition and language learning, bilingualism in education of d/Deaf students, plurilingual competence, models of special education

Słowa kluczowe: przyswajanie i uczenie się języka (języków), dwujęzyczność w edukacji uczniów g/Głuchych, kompetencja różnojęzyczna, modele edukacji specjalnej

1. Wstęp

Zadania badawcze glottodydaktyki dotyczące przyswajania i uczenia się języka (języków) przez uczniów z uszkodzeniami słuchu koncentrują się przede wszystkim na rozpoznaniu i ocenie kompetencji językowych na poszczególnych etapach edukacji oraz na planowaniu i organizowaniu na tej podstawie działań dydaktycznych w zakresie nauczania języka obcego. Kontekst edukacyjny, w tym przyjęty model kształcenia językowego (obejmujący także nauczanie języka obcego) w placówkach kształcących uczniów niesłyszących, ma istotny wpływ na ich rozwój poznawczy oraz zdolność komunikacji. Tym samym stanowi on ważny czynnik w uchwyceniu zmiennych wspierających edukację językową głuchych dzieci.

W niniejszym artykule, na podstawie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego jako obcego w trzech placówkach specjalnych reprezentujących różne modele kształcenia językowego, analizujemy kwestie związane z rolą języka obcego w tym procesie. Szczególną uwagę poświęcamy jego wpływowi na rozwój poznawczy i kompetencję różnojęzyczną uczniów g/Głuchych¹, kształcących się w tych jednostkach.

Aby lepiej określić przedmiot badań, najpierw przedstawimy specyfikę różnorodnych profili językowych uczniów niesłyszących oraz dokonamy charakterystyki modeli kształcenia specjalnego, ze szczególnym uwzględnieniem roli języka obcego w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej w wybranych szkołach.

¹ Termin „głuchy” w odniesieniu do osoby z uszkodzeniami słuchu ma charakter medyczny; określenie „Głuchy” jest natomiast nośnikiem jej/jego tożsamości kulturowej. W artykule nie podejmujemy dyskusji na temat terminologii ani kwestii tożsamości językowej osób niesłyszących. Dla przejrzystości wyводу stosujemy zapis „g/Głuchy” zamiennie z innymi: „niesłyszący”, „osoby z uszkodzeniami słuchu” oraz „głusi”.

2. Różnojęzyczność g/Głuchych a przyswajanie i uczenie się języków

Pod względem medycznym uszkodzenia narządu słuchu obejmują szerokie spektrum zaburzeń słuchu, które Światowa Organizacja Zdrowia klasyfikuje według stopnia ubytku: lekki (20–40 dB), umiarkowany (40–70 dB), znaczny (70–90 dB) i głęboki (powyżej 90 dB), mierzonego w kluczowych zakresach częstotliwości mowy (500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz i 4000 Hz). Zwłaszcza prelingwalne (powstałe przed okresem przyswajania języka, czyli do około trzeciego roku życia; Skarżyński i in. 1997) głębokie uszkodzenia słuchu powodują, że akwizycja języka akustycznego jest znacznie utrudniona, a w niektórych wypadkach niemożliwa. Zważywszy na fakt, że według szacunków około 90-95% dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących (Krakowiak 2011; Mitchell, Karchmer 2004), kontakt z językiem wizualno-przestrzennym – Polskim Językiem Migowym (PJM) – dostępnym dla dziecka niesłyszącego, jest bardzo rzadko zapewniany od wczesnego dzieciństwa (o ile w ogóle ma miejsce). Większość niesłyszących dzieci słyszących rodziców jest bowiem rehabilitowana w kierunku rozwoju języka fonicznego. Nowoczesne technologie, w tym doskonałej jakości aparaty słuchowe i urządzenia wspomagające słyszenie (np. technologie bezprzewodowe, takie jak pętla induktofoniczna czy system FM, przesyłające dźwięki bezpośrednio do protez słuchowych odbiorcy) oraz implanty ślimakowe, bardzo wydawnie wspomagają wykształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych. Rehabilitacja języka i mowy jest przy tym na tyle efektywna, że dziecko integruje się ze środowiskiem słyszących i skutecznie potrafi komunikować się w języku fonicznym, choć odbiór i ocena tej ścieżki postępowania terapeutycznego bywają różne². W środowisku słyszących dzieci spotykają się więc z PJM najczęściej dopiero po okresie wrażliwym dla przyswajania języka (choć zdarza się, że mają z nim kontakt od wczesnego dzieciństwa, np. uczą się go wraz ze słyszącymi rodzicami³, korzystają z pomocy wolontariuszy, uczęszczają do placówki, w której jest używany, mają kontakt z niesłyszącymi rówieśnikami). Kontakt z językiem migowym ma najczęściej miejsce w ośrodkach specjalnych, np. w czasie lekcji (niekoniecznie w trakcie wszystkich, gdyż w niektórych placówkach wciąż priorytetem jest rozwój kompetencji w języku fonicznym) oraz poprzez interakcje z migającymi rówieśnikami czy personelem ośrodka (Krakowiak, 2011).

² Rehabilitacja słuchu i mowy jest procesem bardzo złożonym i nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty. O swoich doświadczeniach związanych z tożsamością językową i obranymi ścieżkami edukacji i rehabilitacji opowiadają osoby głuche w publikacji Anny Goc (2022).

³ Należy jednak pamiętać, że w akwizycji języka istotnym aspektem są spontaniczne interakcje z otoczeniem z zachowaniem autentyczności i afektywności komunikacji. W sytuacji, gdy rodzice dopiero uczą się nowego języka o odmiennej modalności, spontaniczność i autentyzm komunikacji mogą być zaburzone.

W innej sytuacji znajdują się dzieci otoczone językiem migowym od urodzenia. Są to najczęściej dzieci niesłyszących rodziców, identyfikujące się z kulturą Głuchych, dla których podstawowym (czasami jedynym) narzędziem komunikacji jest język migowy, a jego akwizycja przebiega w taki sam sposób jak akwizycja języka akustycznego dzieci słyszących⁴. Rzadziej stosowanym w Polsce sposobem wychowania i edukacji dzieci niesłyszących jest systematyczne (i systemowe) rozwijanie dwujęzyczności migowo-pisanej (ewentualnie pisanej i fonicznej).

Wielość podejść do edukacji oraz osobiste doświadczenia związane z funkcjonowaniem społecznym i komunikacją sprawiają, że języczność osób g/Głuchych jest niezwykle heterogeniczna. Użycie języka (języków) w różnym środowisku i dla różnych potrzeb (komunikacja z głuchymi i ze słyszącymi, relacje rodzinne, używanie języka obcego, posługiwanie się mową, gestem, pismem itd.) składają się na ich bardzo zróżnicowaną osobistą kompetencję różnojęzyczną.

Główną cechą tej kompetencji stanowi zmienność. Jest ona bowiem zależna od biografii językowej danej osoby, a to oznacza, że poszczególne sprawności w różnych językach mogą być opanowane w innym stopniu (ESOKJ, 2003: 116). Jednak, nawet częściowa kompetencja ma swoje znaczenie jako kompetencja funkcjonalna, tj. pozwalająca na realizację konkretnego zadania komunikacyjnego. Wszystko to sprawia, że kompetencja różnojęzyczna (jak i różnokulturowa) ma charakter indywidualny i wyjątkowy dla każdej jednostki (Szymankiewicz, Kucharczyk, 2015). W kształceniu językowym istotną wartością jest rozwijanie umiejętności korzystania ze wszystkich zasobów swojego złożonego, różnojęzycznego repertuaru. Jest to cenne zarówno wtedy, gdy przyswajany jest nowy język (obcy), jak podczas jego użycia w relacjach z innymi ludźmi.

Tom uzupełniający do ESOKJ, opublikowany w roku 2021, dołącza do pakietu języków nowożytnych również języki migowe, uznając tym samym ich autonomię; w tym dokumencie zyskują status języków nauczanych, o dynamice rozwijania komponentów kompetencji komunikacyjnej podobnej językom akustycznym z akcentem na rozumienie, produkcję, interakcję i mediację. Przy opracowywaniu wskaźników biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w przywołanym dokumencie podkreślono,

⁴ Krakowiak (2012) wskazuje, że dla celów rehabilitacji słuchu i mowy ważne jest rozróżnienie między osobami, które nie są w stanie rozumieć mowy za pomocą słuchu nawet przy wsparciu technologicznym, a tymi, które potrafią efektywnie wykorzystywać swoje resztki słuchowe. Autorka wprowadza określenie „słyszący funkcjonalnie” dla osób, które z pomocą technologii wspomagającej mogą efektywnie rozwijać kompetencje w zakresie mowy dźwiękowej; ma to duże znaczenie w kontekście strategii rehabilitacji, w tym doboru odpowiednich metod terapii słuchowej i mowy.

że wiedza i doświadczenie językowe w całości przyczyniają się do budowania kompetencji komunikacyjnych, a celem edukacji językowej nie jest zrównoważone opanowanie przez uczącego się różnych języków, ale raczej rozbudzanie w nim chęci i rozwijanie umiejętności ich skutecznego wykorzystywania w zależności od sytuacji społecznych i komunikacyjnych, w tym także do nawiązywania relacji międzyludzkich. Zadaniem edukacji językowej jest w konsekwencji zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom (Martyniuk, 2021). Co istotne zwłaszcza w komunikacji osób niesłyszących i w komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, bariery między językami można pokonywać także przy użyciu różnych języków (migowego i akustycznego) w tej samej sytuacji. Jednym z ważnych celów edukacji językowej jest zatem łączenie języków (ojczystego, obcego, migowego) w indywidualnej ścieżce nauczania/uczenia się poprzez refleksję nad ich użyciem w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych oraz umiejętność przetłaczania kodów (lub nawet ich uzupełniania⁵) w zależności od potrzeb interlokutorów (Karpińska-Szaj, 2024).

3. Modele kształcenia specjalnego dzieci niesłyszących

„To, że głusi podlegają obowiązkowi szkolnemu (i chodzą do szkoły), nie oznacza, że mają dostęp do edukacji” (Januszewicz, Jura, Kowal, 2014: 15). Dostęp ten uzależniony jest bowiem nie tylko od zagwarantowania możliwości kształcenia w różnych typach szkół, lecz od dostępu do samego procesu uczenia się/nauczania, a więc od dostępu do języka.

W ciągle jeszcze mocno zakorzenionej tradycji kształcenia specjalnego uczniów głuchych znajdują się tzw. metody oralistyczne, skoncentrowane na rozwijaniu mowy i czytaniu z ruchu warg. Są one stosowane w edukacji niesłyszących od XIX wieku, a opierają się na założeniu, że osoby niesłyszące powinny dążyć do maksymalnego przyswojenia mowy i języka słyszących: ma to ułatwiać im integrację społeczną. Metody oralistyczne nie zawsze uwzględniają jednak indywidualne potrzeby dziecka, np. preferencję komunikacji wizualnej. Presja na rozwój mowy może także prowadzić do stresu u dzieci, które mają trudności z opanowaniem języka fonicznego (Kotowicz, 2018). Należy też zaznaczyć, że dzieci przyjmowane do szkół specjalnych dla niesłyszących mogą mieć dodatkowo inne niesprawności czy deficyty. W szkołach specjalnych w Polsce, klasy, choć nieliczne, często skupiają dzieci z różnymi

⁵ Przykładem uzupełniania się kodów jest wzmacnianie komunikacji mówionej elementami języka migowego.

niepełnosprawnościami, nie zawsze głuchota jest więc deficytem dominującym (są to na przykład dzieci słabosłyszące, często z dodatkowymi deficytami). Tradycyjnie także w ośrodkach szkolno-wychowawczych używany jest System Językowo-Migowy (SJM). Został on stworzony na podstawie polskiej gramatyki i ma na celu odwzorowanie polskiego języka mówionego przy pomocy znaków migowych. Dla niesłyszących dzieci SJM może być trudniejszy do stosowania w dynamicznych sytuacjach komunikacyjnych, ponieważ wymaga odwzorowywania pełnych zdań zgodnych z gramatyką języka polskiego. Niektórzy nauczyciele, którzy szkolili się w czasach, gdy SJM był standardem, mogą wciąż stosować ten system w pracy z uczniami. Od lat 90. XX wieku, a szczególnie po uznaniu PJM za naturalny język mniejszości językowej w Polsce⁶, nacisk w edukacji uczniów głuchych przesuwają się jednak na PJM.

Nauczanie dwujęzyczne postulowane jest obecnie jako najwłaściwsze podejście w kształceniu językowym niesłyszących (Grosjean, 2001, Grosjean, 2022; Gobet, 2023; Januszewicz, Jura, Kowal, 2014) przede wszystkim dlatego, że pozwala ono uchwycić specyfikę współoddziaływania języków w rozwijaniu ich funkcji reprezentatywnej (budowania pojęć) oraz funkcji komunikacyjnej w najbliższym otoczeniu g/Głuchych. Warto zaznaczyć, że w modelu tym, oprócz funkcjonowania w społeczności Głuchych, chodzi także o wykształcenie umiejętności porozumiewania się ze społecznością słyszącą oraz korzystania z zasobów językowych kultury narodowej. Ponadto dwujęzyczny model edukacji dzieci głuchych sprzyja niwelowaniu różnic językowych, jakie występują w populacji dzieci z uszkodzeniami słuchu uczęszczających do różnych szkół (Czajkowska-Kisil, 2006; Tomaszewski, 2014; Dunaj, 2016). Inicjatywy, takie jak tłumaczenie podręczników na PJM i wprowadzanie materiałów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb uczniów głuchych, mają promować PJM i zachęcać do korzystania w tych materiałach nie tylko w szkołach specjalnych, ale także w integracyjnych i ogólnodostępnych, w których są uczniowie z uszkodzeniami słuchu. Zakłada się, że dzieci powinny uczyć się w asyście dwóch nauczycieli: jednego posługującego się językiem fonicznym oraz drugiego – językiem migowym (Tang, 2016; Gobet, 2023). Nauczyciel komunikujący się w języku migowym jest często osobą głuchą. Jak zauważa Kotowicz (2018), G/głusi nauczyciele potrafią w taki sposób sterować uwagą wzrokową ucznia niesłyszącego, że patrzy on na osobę mówiącą/wysyłającą komunikaty w języku migowym lub na wskazany przed nauczyciela obiekt. Ucznia nie rozpraszają nieistotne bodźce, naturalnie ignorowane przez osoby słyszące z racji ich umiejętności skupienia uwagi na przekazie ustnym. Tymczasem słyszący nauczyciele, poprzez nieodpowiednie

⁶ Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się została ogłoszona w 2011 roku (Dz. U. 2011 nr 209 poz. 1243).

wykorzystanie wzroku, jak również poprzez mowę swojego ciała (np. nadmierną gestykulację) mogą być źle rozumiani. W niektórych krajach (np. we Francji) regulacje prawne nakazują zatrudnienie nauczyciela głuchego, który uczy języka migowego, ale także innych przedmiotów, między innymi właśnie z tego powodu. Niektóre ośrodki specjalne w Polsce aktywnie rozwijają edukację dwujęzyczną, jednak nadal brak jest ogólnokrajowego standardu jej stosowania. Pomimo więc rosnącego zainteresowania tym podejściem, bariery takie jak niedostatek nauczycieli biegle posługujących się PJM, brak jednolitych standardów programowych czy ograniczenia w finansowaniu, utrudniają jego szerokie wdrożenie (Dunaj, 2016).

W kontekście badawczym istotne jest zaobserwowanie transferu międzyjęzykowego dokonywanego przez uczniów kształconych dwujęzycznie – mowa tu o bilingwizmie migowo-fonicznym lub/i migowo-pisanym. Pierwszy rodzaj bilingwizmu (migowo-foniczny) odnosi się przede wszystkim do dwujęzyczności słyszących dzieci głuchych rodziców (CODA z ang. Child of Deaf Adults) (Kotowicz, Wodniecka, Tandos, 2022). W przypadku dzieci głuchych chodzi częściej o dwujęzyczność migowo-pisaną, ocenianą jako najbardziej korzystną dla ich rozwoju poznawczego i językowego. W badaniach nad dwujęzycznością niesłyszących obserwowana jest swoista synergia języków: migowego i pisanej polszczyzny. Znajomość języka bez względu na jego modalność (audytywno-werbalną lub wizualno-przestrzenną) jest bardzo ważna w nauce czytania dzieci głuchych. Według badań opisanych przez Kotowicz, dwujęzyczni g/Głusi nie wyłączają języka migowego podczas czytania; przeciwnie, w czasie odbioru tekstu pisanego oba języki są aktywne (Kotowicz, 2018). Obserwacja ta jest istotna w kształceniu językowym dzieci głuchych, gdyż okazuje się, że nie tylko znajomość języka fonicznego może być podstawą rozwijania sprawności czytania. Jest nią także znajomość języka migowego (Kotowicz, 2018).

4. Kompetencja różnojęzyczna a nauczanie języka obcego w opiniach nauczycieli ośrodków specjalnych w Polsce i we Francji: badanie pilotażowe

4.1. Kontekst i charakter badania

O znaczącym zróżnicowaniu przebiegu i rezultatów nauczania języków obcych osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu świadczą badania porównawcze analizujące rozwój poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej w języku narodowym i w języku obcym. Studia te pokazują, że przy

zawsze indywidualnym, dopasowanym do potencjału językowego i poznawczego uczących się wsparciu, możliwe jest uzyskanie zadowalających rezultatów w zakresie wszystkich sprawności językowych, w tym również sprawności mówienia (np. Domagała-Zyśk, 2013; Domagała-Zyśk, Kontra, 2016; Domagała-Zyśk i in. 2021). Badania skupione na rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej osób niesłyszących analizują natomiast stopień wykorzystania nauki nowego języka dla pogłębiania ogólnych kompetencji językowych i poznawczych ucznia. Chodzi o wypracowanie umiejętności transferowania wiedzy i sprawności na nowe sytuacje komunikacyjne i sytuacje uczenia się w całym repertuarze językowym posiadanym/przyswajanim przez osobę uczącą się. Wykorzystanie indywidualnych zasobów kompetencji językowych i poznawczych do nauki nowego języka, a także określenie wpływu języka obcego na funkcjonowanie w narodowym oraz, w przypadku uczniów kształconych dwujęzycznie – w migowym, staje się możliwe dzięki świadomemu monitorowaniu sposobów rozumienia i wypowiedzania się w czasie nauczania/uczenia się nowego języka w szkole (Béguin, 2008; Pinto, El Euch, 2015; Karpińska-Szaj, Lewandowska, 2021; Karpińska-Szaj, 2022). Przedstawione poniżej badanie opinii nauczycieli języka angielskiego jako obcego wpisuje się w ten zakres i stanowi pilotaż szerszych studiów zakładających ustalenie warunków, które umożliwiają optymalne wykorzystanie strategii różnojęzycznych w komunikacji obcojęzycznej osób z uszkodzeniami słuchu. Ich celem będzie wypracowanie podejścia dydaktycznego rozwijającego kompetencję różnojęzyczną podczas nauki języków obcych. Analiza stanowiska nauczycieli jest tym samym częścią większego projektu obejmującego przebadanie funkcjonowania językowego dzieci w placówkach specjalnych w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej poprzez naukę języka obcego (angielskiego).

Pilotażem zostały objęte instytucje reprezentujące trzy różniące się koncepcje kształcenia językowego uczniów g/Głuchych: dwa ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci niesłyszących w Polsce – w Poznaniu i Warszawie – oraz dwujęzyczna szkoła w Poitiers we Francji. Obydwie polskie jednostki są szkołami specjalnymi z internatem, oferującymi kształcenie od najmłodszej grupy wiekowej do poziomu szkoły średniej. Instytut Głuchoniemych w Warszawie aktywnie wdraża PJM jako równoprawny język nauczania obok polskiego i jest uważany za placówkę, w której z powodzeniem wprowadza się nauczanie dwujęzyczne. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niesłyszących w Poznaniu, tak jak większość ośrodków w Polsce, oferuje wsparcie edukacyjne dzieciom niesłyszącym, słabosłyszącym oraz z afazją. Choć szkoła nie deklaruje wyraźnie prowadzenia edukacji w modelu dwujęzycznym z wykorzystaniem PJM, w jej koncepcji rozwoju ucznia podkreśla się potrzebę wyboru takiego narzędzia komunikacji, który najlepiej wspiera go w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu potrzebnych mu umiejętności (oznacza to elastyczne

podejście w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka). W poznańskim ośrodku wykorzystywany jest także SJM. Natomiast szkoła Paul Blet w Poitiers to ogólnodostępna rejonowa szkoła dwujęzyczna, do której przyjmowane są dzieci głuche i słyszące, gdzie oprócz języka francuskiego stosuje się Francuski Język Migowy (la *Langue des Signes Française*, LSF czyli francuski odpowiednik PJM). We francuskiej szkole pracują nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zarówno w zakresie LSF, jak i pedagogiki dla osób głuchych, a ważnym elementem jej polityki jest zatrudnianie głuchych specjalistów. Szkoła Paul Blet jest uznawana za wzorcowy przykład dwujęzycznego nauczania dzieci głuchych. Jej podejście różni się od modeli stosowanych w Polsce: z jednej strony kładzie się tam duży nacisk na społeczność i kulturę Głuchych, z drugiej promuje język migowy wśród uczniów słyszących (uczniowie słyszący, choć nie są objęci nauczaniem dwujęzycznym, mogą uczyć się LSF).

4.2. Procedura badawcza

Celem badania jest wstępne oszacowanie podejścia nauczycieli do nauczania języka obcego (angielskiego) w wybranych ośrodkach specjalnych reprezentujących różne modele kształcenia językowego. Interesują nas cele oraz sposoby nauczania języka angielskiego jako obcego dzieci głuchych w kontekście ich rozwoju poznawczego i kompetencji językowych. Sformułowano następujące pytanie badawcze:

- Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie nauka języka obcego w opiniach nauczycieli wpływa na rozwój poznawczy i kompetencje językowo-komunikacyjne uczniów?

Pytaniu głównemu towarzyszą następujące pytania szczegółowe:

- Jakie środki językowe stosowane są w nauce języka angielskiego jako obcego i czy w trakcie nauki wykorzystywane jest zjawisko pozytywnego transferu międzyjęzykowego?
- Jak nauczyciele oceniają wpływ języka obcego na poczucie własnej wartości swoich uczniów oraz na rozwój ich ogólnych kompetencji poznawczych?
- W jakim stopniu i zakresie wykorzystywane materiały dydaktyczne wpływają na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej?

Etap wstępny badania opierał się na pogłębionych wywiadach z kadrą zarządzającą oraz nauczycielami i pedagogami specjalnymi pracującymi w opisanych jednostkach. W wywiadach przeprowadzonych w okresie od marca do maja 2024 roku przedstawili oni działalność swoich placówek i odpowiadali szczegółowo na pytania odnośnie do procedur stosowanych w dydaktyce językowej tam prowadzonej. Na podstawie przeprowadzonych rozmów,

przygotowana została ankieta adresowana do nauczycieli języka angielskiego, której celem było usystematyzowanie pozyskanych w trakcie wywiadów informacji i skupienie uwagi na znaczeniu nauczania języka angielskiego w rozwoju kompetencji językowych i poznawczych dzieci. Ankieta została przeprowadzona online w maju i czerwcu 2024 roku. Kwestionariusz⁷ zawierał pytania odnośnie do obranych strategii nauczania, wyboru materiałów dydaktycznych oraz opinii nauczycieli na temat roli języka angielskiego w biografiach językowych uczniów g/Głuchych. Większość pytań skonstruowano w oparciu o pięciostopniową skalę Likerta, z opcjami odpowiedzi dostosowanymi do poszczególnych pytań. Kwestionariusz został przetłumaczony na język francuski w wersji przeznaczonej dla nauczycieli ze szkoły Paul Blet w Poitiers.

Pod względem liczebności uczniów badane jednostki są niewielkie, więc liczba nauczycieli języka angielskiego tam zatrudnionych nie jest duża: każdą szkołę reprezentowały 2-3 osoby. W efekcie na ankietę odpowiedziało 7 osób, nie należy więc traktować jej jako narzędzia ilościowego, lecz jako usystematyzowany sposób zebrania istotnych dla badania informacji. Nauczyciele określili, na jakim etapie edukacyjnym są klasy, w których prowadzą lekcje języka angielskiego. Są to głównie późniejsze klasy szkoły podstawowej (II etap edukacyjny), choć zebrano też dane od nauczycieli pracujących z najmłodszą grupą wiekową (kl. 1-3) oraz z młodzieżą ze szkół średnich.

4.3. Analiza danych

Uzyskanie odpowiedzi na pierwsze szczegółowe pytanie badawcze wymagało przeanalizowania tego, co napisali nauczyciele na temat środków językowych stosowanych na lekcjach języka angielskiego (pytanie 6 ankiety). Nie jest zaskoczeniem, że najczęstszym wyborem jest pisany język angielski, ale warto zwrócić uwagę na różne jego zastosowania. Służy on jako:

- językowy materiał wyjściowy w postaci tekstów do czytania i dialogów,
- źródło skontekstualizowanych przykładów,
- źródło synonimów i antonimów dla wprowadzanych pojęć,
- wypełnienie poleceń do lekcji wyświetlanych na tablicy interaktywnej w klasie (od niedawna też z możliwością zastosowania technologii przetwarzania mowy na tekst).

Warto przy tym zaznaczyć, że – z niewielkimi wyjątkami – respondenci ankiety nie korzystają z autentycznych materiałów przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, wybierając teksty dydaktyczne.

⁷ Kwestionariusz ankiety w wersji polskojęzycznej zamieszczamy w załączniku.

Nauczyciele z grupy badawczej posługują się w pracy z uczniami głuchymi językiem narodowym (odpowiednio polskim lub francuskim) głównie w formie pisanej, szczególnie na wcześniejszych etapach nauki, kiedy znajomość angielskiego u uczniów nie jest wystarczająco zaawansowana, aby efektywnie wykorzystać czas lekcji. Tłumaczeniem na pisany język polski bądź francuski wspomagają na przykład zapamiętywanie i utrwalanie elementów słownictwa. Tylko jeden z nauczycieli szkoły w Poitiers nigdy nie korzysta z tej formy prezentacji i/lub utrwalania materiału.

Ważnym środkiem komunikacji w trakcie lekcji angielskiego dla uczniów g/Głuchych okazał się język migowy. Częste używanie PJM/LSF zadeklarowali nauczyciele z ośrodków w Warszawie i w Poitiers, uczący ze szkoły w Poznaniu natomiast częściej korzystają z SJM (z wyjątkiem jednej osoby posługującej się PJM). Szkoła w Poitiers wprowadziła natomiast zupełnie innowacyjne rozwiązanie: oprócz francuskiego języka migowego (LSF), tamtejsi nauczyciele wprowadzają do swoich zajęć Amerykański Język Migowy (American Sign Language, ASL) i korzystają z niego jako pomostu pomiędzy podstawowym środkiem komunikacji swoich uczniów (LSF) a angielskim⁸. Wiele materiałów do nauki angielskiego w szkole w Poitiers opartych jest na ASL i opatrzonych objaśnieniami znaków w języku angielskim, co czyni naukę jego wersji pisanej bardziej autentyczną i naturalną dla uczniów. Z uzyskanych odpowiedzi jednoznacznie wynika, że w czasie omawianych lekcji uczniowie i nauczyciele korzystają z przynajmniej trzech dostępnych języków, wykorzystując wielorakie kanały komunikacyjne.

Odnosząc się do drugiego szczegółowego pytania badawczego można stwierdzić, że uczestnicy badania oceniają pozytywnie wpływ nauki języka angielskiego na poczucie własnej wartości swoich uczniów oraz na rozwój ich ogólnych kompetencji poznawczych, np. poszerzanie wiedzy o geografii, kulturze czy historii (pytania 5A i 5B). Zdaniem nauczycieli uczniowie g/Głusi widzą w angielskim szczególnie ważne narzędzie, które, między innymi dzięki Internetowi i różnym formom komunikacji pisemnej, staje się dla nich prawdziwym oknem na świat. Kontakty z dziećmi i młodzieżą z innych krajów są zresztą jedną z form aktywowania znajomości angielskiego u uczniów w ramach wielorakich projektów międzynarodowych prowadzonych przez badane szkoły. Współpraca taka polega zwykle na wzajemnych wizytach, podczas których dzieci nawiązują znajomości w bezpośrednim kontakcie, wykorzystując swe różnojęzyczne umiejętności; następnie relacje te są kontynuowane i rozwijane za pomocą rozmaitych serwisów internetowych,

⁸ Wybór ten ułatwia fakt, że historycznie rzecz ujmując, ASL powstał w Ameryce na początku XIX wieku częściowo w oparciu o wczesną wersję francuskiego języka migowego (Suppala, Clarke, 2014: 7), więc nadal istnieją pewne podobieństwa pomiędzy tymi systemami, choć nie są one w pełni wzajemnie zrozumiałe.

gdzie głównym narzędziem komunikacji staje się właśnie angielski. Projekty tego typu dodatkowo wzmacniają motywację uczniów do jego nauki. Można więc stwierdzić, że w sferze afektywnej, poznawanie angielskiego jako trzeciego ma na uczniów zdecydowanie pozytywny wpływ, co potwierdzają komentarze nauczycieli do omawianego pytania.

Wpływ nauki angielskiego na rozwijanie u uczniów umiejętności wychwytywania podobieństw i/lub różnic pomiędzy językami i rozwijania ich kompetencji uczenia się języków w różnych aspektach (stosowanie reguł gramatycznych, przyswajanie słownictwa, rozumienie i tworzenie wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych/w języku migowym – pytanie 5C) to zagadnienia związane z trzecim pytaniem badawczym. Wszyscy respondenci zaobserwowali pozytywne oddziaływanie lekcji angielskiego w tym zakresie, różnili się tylko oceną zasięgu jego wpływu. We wstępnych rozmowach nauczyciele wskazywali na przykład na wspólną refleksję nad kategoriami gramatycznymi języka polskiego pojawiającą się przy okazji omawiania struktur i form angielskiego oraz na analizę etymologiczną nowych słów, co sprzyja rozwijaniu świadomości językowej wynikającej z nauki kolejnego języka. Potwierdza to też komentarz jednego z respondentów ze szkoły w Poitiers :

Les élèves expriment et font référence aux analogies et différences entre les langues étudiées. Ils les mobilisent dans leurs apprentissages nouveaux ⁹.

Co ciekawe, nie ma podobnej zgodności między respondentami co do postępów w rozwijaniu samej umiejętności uczenia się języków (pytanie 5D). Tutaj zdania nauczycieli są bardzo podzielone nawet w ramach tej samej szkoły. Podobnie jest w kwestii efektywności zajęć z angielskiego pod względem przygotowania uczniów niesłyszących do egzaminów kończących dany etap edukacji (np. do egzaminu ósmoklasisty, matury – pytanie 4A) oraz w wyrównywaniu ich szans edukacyjnych i zawodowych: nauczyciele oceniają ją bardzo różnie, choć szkoły w Warszawie i Poitiers efektywność tę oceniają wyżej. To samo dotyczy oceny możliwości rozwinięcia przez uczniów umiejętności komunikacyjnych zdefiniowanych w dokumentach ESOKJ (2003) dla ich etapu edukacji.

Część pytań zawartych w ankiecie poświęcona była kwestiom związanym z materiałami dydaktycznymi, z których korzystają nauczyciele angielskiego na lekcjach z dziećmi g/Głuchymi (pytania 3A-H). Kwestia wyboru podręcznika wykazała spore różnice pomiędzy ośrodkami w Polsce a szkołą we Francji. Nauczyciele polscy w większości korzystają z podręczników, uzupełniając je w różnym stopniu innymi materiałami, podczas gdy ich koledzy

⁹ Uczniowie obserwują analogie i różnice między językami, których się uczą i odnoszą się do nich. Motywuje ich to do dalszej nauki (pl).

i koleżanki z Poitiers wspólnie postanowili w ogóle nie wybierać podręcznika i przygotowują lekcje samodzielnie bądź kompilują je z różnych dostępnych zasobów. Podobną postawę zadeklarowała też jedna nauczycielka (SP VII-VIII i szkoły średniej) z ośrodka w Poznaniu:

Podręczniki nie są dostosowane do potrzeb głuchych, więc nie korzystam z żadnego, kseruję wybrane materiały z kilku podręczników, resztę opracowuję sama.

Interesujący argument za korzystaniem z podręcznika wysunął z kolei jeden z nauczycieli z ośrodka w Warszawie: zaobserwował on, że samodzielnie przygotowane zadania charakteryzują się w jego odbiorze przeważnie niższym poziomem trudności dla uczniów, utrzymując ich w strefie komfortu, podczas gdy zawartość podręcznika zwykle stawia przed nimi coraz wyższe wyzwania. Korzystając z niego, nauczyciel ten dba więc o to, aby uczniowie nieustannie rozwijali swe kompetencje i czynili postępy w nauce. Natomiast sam wybór podręcznika do pracy z uczniami niesłyszącymi opiera się na specyficznych dla tej sytuacji kryteriach: nauczyciele kładą nacisk na aspekty wizualne podręcznika, tj. układ strony, obudowę dydaktyczną książki zawierającą elementy wzrokowe takie jak naklejki, układanki obrazkowo-wyrazowe, plansze graficzne czy materiały multimedialne.

Na pytanie o nauczanie za pomocą materiałów przygotowanych ze wspomaganie sztucznej inteligencji (pytanie 3E), tylko jeden nauczyciel odpowiedział pozytywnie, deklarując przy tym, że korzysta z tego narzędzia bardzo często. Precyzyjnie formułując prompt, czyli dokładnie definiując potrzeby swoich uczniów i zakres tematyczny, gramatyczno-leksykalny oraz format potrzebnego materiału w instrukcjach dla programu AI, otrzymuje się zasób gotowy do użycia w klasie, co jego zdaniem jest zarówno wielkim ułatwieniem w pracy, jak i źródłem interesujących lekcji, bardziej zbliżonych do potrzeb i zainteresowań jego uczniów. Wykaz innych materiałów opartych na technologiach cyfrowych używanych przez nauczycieli nie odbiega od tego, co stosowane jest na lekcjach z dziećmi słyszącymi. Wymieniano więc takie narzędzia jak wideo, zdjęcia, tablice interaktywne oraz aplikacje do przygotowywania materiałów dydaktycznych dostępnych online (np. Wordwall). Stosowane są też tradycyjne, analogowe materiały, np. gry planszowe, karty pracy, tablice suchościeralne („szybkie zapamiętywanie – pisanie na kartach zmywalnych”), czy praca z tekstem piosenki lub wierszem.

Specjalnym działaniem przeznaczonym dla osób porozumiewających się za pomocą języka migowego jest natomiast technika po francusku nazwana *chantsigne*, co można przetłumaczyć jako śpiewanie migowe lub migowe karaoke. Polega ono na odtwarzaniu piosenki i równoczesnym ekspresywnym

wykonywaniu jej tekstu w języku migowym, w miarę możliwości z zachowaniem rytmu muzyki. Działanie to nie tylko wpływa na rozwój kompetencji różnojęzycznych uczniów, ale rozwija ich również poznawczo. Z badania wynika także, że tak jak ich słyszący koledzy i koleżanki, uczniowie g/Głusi aktywowani są na lekcjach do komunikowania się w języku angielskim poprzez pracę w parach lub grupach, z tą tylko różnicą, że porozumiewają się ze sobą pisząc w nim, a nie mówiąc.

4.4. Wnioski

Ze względu na specyfikę nauczania specjalnego każdej ze szkół, pozyskane wyniki badania nie mogą być uznane za reprezentatywne dla szeroko pojętego kształcenia językowego g/Głuchych dzieci w jednostkach specjalnych. Staraliśmy się raczej uchwycić różnice wynikające z przyjętej koncepcji uwzględniającej język migowy, szczególnie w nauczaniu dwujęzycznym. Przedstawione powyżej opinie choć stanowią zbiór indywidualnych obserwacji respondentów odnoszących się do konkretnych kontekstów, są istotne dla wstępnego rozeznania wpływu przyjętego modelu kształcenia językowego na postrzeganie roli nauki nowego języka jako trzeciego w repertuarze różnojęzycznym niesłyszących dzieci.

We wszystkich szkołach pilotażowy etap badań ujawnił duże zróżnicowanie nie tylko pomiędzy uczniami i ich potrzebami, ale również pomiędzy usytuowaniami systemowymi i społecznymi badanych ośrodków oraz możliwościami ich działania. Zarówno w wywiadach, jak i w ankiecie wyraźnie zaznaczyła się wartość poznawcza języka migowego, szczególnie w systemowym nauczaniu dwujęzycznym, jako bazy pojęciowej i komunikacyjnej dla nowego języka wprowadzanego w szkole. Wbrew często spotykanej opinii, angielski nie jest nadmiernym obciążeniem dla uczniów z uszkodzeniami słuchu. Przeciwnie, w opiniach nauczycieli uczniowie g/Głusi uczą się go chętnie i wnoszą z nauki dużo korzyści zarówno językowych/komunikacyjnych, jak i poznawczych oraz społecznych. Uczniowie g/Głusi posługujący się PJM/LSF mają doświadczenie nauki języka polskiego/francuskiego, który ma dla nich również cechy języka obcego, poznawanie angielskiego dostarcza im więc kolejnej okazji praktykowania strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych (w tym kompensacyjnych). Język angielski staje się w takiej sytuacji trzecim (drugim obcym) w repertuarze językowym niesłyszących.

Badane szkoły różnią się również podejściem do wykorzystania nauki języka angielskiego w rozwoju poznawczym dzieci. Przenikanie się języków w budowaniu kompetencji komunikacyjnych i bazy pojęciowej zaznaczyło się wyraźnie w nauczaniu dwujęzycznym proponowanym w szkole

francuskiej. Dotyczyło ono powiązania między językami migowymi LSF i ASL. Wpływy międzyjęzykowe zauważyli także nauczyciele z polskich placówek, wskazując na przykład na zainteresowanie dzieci pochodzeniem i znaczeniem słów języków akustycznych w zapisie (obserwacje te mają jednak charakter bardziej incydentalny). Inne zaobserwowane różnice mogą wynikać z osobistych preferencji nauczycieli, dotyczących na przykład doboru materiałów dydaktycznych i sposobów korzystania z technologii informacyjnych. Nowe technologie dostarczają wiele ułatwień w kształceniu językowym (zwłaszcza w zakresie pracy z tekstem), jak się jednak okazało wykorzystywane są one w różnym stopniu i zakresie. Potrzebne są zatem:

- przestrzeń wzajemnego wsparcia i nauczycielskiej wymiany doświadczeń (w zakresie materiałów, pomysłów, scenariuszy lekcji, itp.) dzięki wzajemnym kontaktom (również międzynarodowym);
- szkolenia dla nauczycieli języków obcych nauczających w klasach integracyjnych i w szkołach specjalnych,
- otwarcie na zatrudnianie nauczycieli g/Głuchych lub/i osób posługujących się biegle językiem migowym.

5. Podsumowanie

Zarówno w dwujęzycznym, jak i wielojęzycznym podejściu do rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych niesłyszących uczniów możliwe jest kompensowanie deficytów pojęciowych i komunikacyjnych pod warunkiem rozwijania świadomego monitorowania uczenia się i zachowań językowych z uwzględnieniem transferu między znanymi (przyswajanymi) językami. Warte uwagi jest zatem stosowanie w kształceniu językowym głuchych dzieci takiego modelu edukacji, który zapewnia kontakt z językiem o dostępnej modalności (język migowy), językiem narodowym (w piśmie, a jeśli to możliwe i pożądane, również w mowie) i obcym (językami obcymi). Dane pozyskane ze szkoły dwujęzycznej mogą stanowić punkt wyjścia do analizy i potencjalnego wdrożenia takiego modelu kształcenia.

Badanie różnic między nauczaniem dwujęzycznym a edukacją skoncentrowaną na rozwijaniu kompetencji w języku narodowym pozwala na identyfikację nowych wątków badawczych nad kompetencją różnojęzyczną g/Głuchych. Obiecującym kierunkiem badań nad uczeniem się i komunikacją językową niesłyszących jest też opis działań językowych uczniów, uwzględniający ich indywidualne biografie językowe oraz językoznawczą analizę wypowiedzi pod kątem przełączania i łączenia kodów w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Béguin Ch. (2008), *Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié*. „Revue des sciences de l'éducation”, nr 34/1, s. 47–67.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire (2021). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Czajkowska-Kisil M. (2006), *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce*. „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 265–275.
- Domagała-Zyśk E., Moritz N., Podlewska A. (red.) (2021). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing learners. Teaching strategies and interventions*. London: Routledge.
- Domagała-Zyśk E., Kontra H. (red.), (2016), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons – challenges and strategies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dunaj M. (2016), *W stronę edukacji dwujęzycznej głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?* Łódź: PZG.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gobet S. (2023), *Comment les parents perçoivent la langue des signes?*, (w:) Gobet S., Gaucher Ch. (red.), *Reconnaître la surdité au sein de la famille : l'engagement parental*. Education et société inclusive, nr 96, s. 135–150.
- Goc A. (2022), *Głusza*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Grosjean F. (2001), *The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual*. „Sign Language Studies”, nr 1(2), s. 110–114. doi.org/10.1353/sls.2001.0003.
- Grosjean F. (2022), *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. Wiley-Blackwell.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J. (2014), *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, (w:) Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 8–16.
- Karpińska-Szaj K. (2024), *Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 123–128. doi.org/10.47050/jows.2024.3.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj K., Lewandowska A. (2021), *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym*. „Neofilolog”, nr 56/2, s. 259–281. doi.org/10.14746/n.2021.56.2.7.
- Kotowicz J., Wodniecka Z., Tondos K. (2022), *Dwujęzyczność migowo-mówiona słyszących osób mających G/głuchych rodziców (badania ankietowe dotyczące kontaktu polskiego języka migowego i fonicznej polszczyzny)*. „Logopedia”, nr 51(1), s. 101–118. Online: <https://logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/184> [DW 07.12.2024].

- Kotowicz J. (2018), *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2011), *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*. „Neofilolog”, nr 36, s. 73–90. doi.org/10.14746/n.2011.36.7.
- Martyniuk W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2/28, s. 1–18. doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.12.
- Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2004). *Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States*. „Sign Language Studies”, nr 4/2, s. 138–163. doi.org/10.1353/sls.2004.0005.
- Pinto M.A., El Euch S. (2015), *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (1997). *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*. „Audiofonologia”, tom X, s. 49–60.
- Supalla T., Clark P. (2014), *Sign Language Archaeology : Understanding the Historical Roots of American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press. Online: <https://search-1ebscobhost-1com-1qxgsdtbw2108.han.amu.edu.pl/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1179840&lang=pl&site=ehost-live> [DW 14.12.2024].
- Szymankiewicz, K., Kucharczyk, R. 2015. *Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli*. „Neofilolog”, nr 45/1, s. 73–86. doi.org/10.14746/n.2015.45.1.05.
- Tang G. (2016), *Sign Bilingualism in Deaf Education from Deaf Schools to Regular School Settings*, (w:) Garcia O. (red.), *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education. Springer International Publishing, s. 1–13.
- Tomaszewski P. (2014), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci głuchych*, (w:) Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 17–34.

Załącznik

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli języka angielskiego jako obcego w szkołach specjalnych dla dzieci g/Głuchych (wersja polskojęzyczna).

Szanowni Państwo,

Zapraszamy do udziału w ankiecie na temat nauczania języka angielskiego jako obcego w szkołach dla uczniów niesłyszących. Ankieta ma na celu wstępne rozpoznanie używanych przez Państwa strategii nauczania, wyboru materiałów dydaktycznych oraz Państwa opinii na temat przydatności języka obcego w biografiach językowych uczniów g/Głuchych. Czas wypełnienia ankiety – ok. 10 minut.

* Wskazuje wymagane pytanie.

1. Na jakim poziomie edukacyjnym prowadzi/prowadził Pan/Pani lekcje języka angielskiego? Ile godzin lekcyjnych w tygodniu z jedną klasą na danym poziomie? Proszę zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi.

	1 godz.	2 godz.	3 h	4 godz.	5 godz. lub więcej
kl. I-III SP					
kl. IV-VI SP					
kl. VII-VIII SP					
liceum					
technikum					
szkoła branżowa					
inne					

2. Z jakiego podręcznika Pan/Pani korzysta? Prosimy podać tytuł, poziom i wydawnictwo. Jakie były powody jego wyboru?*(Pytanie otwarte)

3. Czy korzysta Pan/Pani z materiałów uzupełniających? Jeśli tak, to proszę poniżej wskazać z jakich i jak często. Proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

A. Materiały wideo*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

B. Gotowe scenariusze lekcji (przeznaczone dla szkół ogólnodostępnych)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

- C. Materiały dostosowane do potrzeb uczniów niesłyszących lub słabosłyszących*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- D. Samodzielnie przygotowane materiały na potrzeby swoich uczniów*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- E. Materiały przygotowane za pomocą sztucznej inteligencji (np. czat GPT)*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- F. Materiały autentyczne przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka angielskiego*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- G. Materiały autentyczne przeznaczone dla niesłyszących rodzimych użytkowników języka angielskiego (np. materiały w ASL)*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- H. Inne materiały (prosimy podać jakie)
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
4. Jak ocenia Pan/Pani realizację celów nauczania języka angielskiego w Państwa jednostce? Proszę zaznaczyć odpowiedzi według podanej skali.
- A. Przygotowanie do egzaminów końcowych (egzamin ósmoklasisty, matura). *
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- B. Rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych zgodnie z założeniami ESOKJ dla danego etapu edukacyjnego*
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- C. Wyrównywanie szans edukacyjnych absolwentów (np. większe szanse na znalezienie pracy)*
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- D. Inne (proszę podać jakie)
5. W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem nauka języka angielskiego ma wpływ na:
- A. Podnoszenie poczucia własnej wartości ucznia*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

B. Rozwijanie ogólnych kompetencji poznawczych ucznia (poszerzanie wiedzy o geografii, kulturze, historii ...)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

C. Uchwycenie podobieństw i/lub różnic pomiędzy językami których się uczą (stosowanie reguł gramatycznych, przyswajanie słownictwa, rozumienie i tworzenie wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych/w języku migowym)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

D. Rozwijanie kompetencji uczenia się języków (używanie strategii kompensacyjnych, wchodzenie w interakcję, praca w parach/grupach)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

Jeśli to możliwe, prosimy o podanie przykładów zaobserwowanego wpływu.
(Pytanie otwarte)

E. Dodatkowe uwagi lub komentarze (Pytanie otwarte)

6. Jak często wprowadza Pan/Pani nowy materiał stosując:

A. Polski Język Migowy*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

B. System Językowo-Migowy*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

C. American Sign Language*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

D. Obraz*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

E. Tłumaczenie na język polski (pisany)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

F. Język angielski (np. synonimy, antonimy, dedukcja z kontekstu)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

G. Wideo*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

H. Tablica interaktywna*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

I. Inne techniki (proszę podać jakie i/lub dodać swój komentarz)

Dziękujemy za udział w ankiecie!

Received: 22.12.2024

Revised: 22.03.2025