

Justyna Leszka

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabo Słyszących i Niesłyszących, Kalisz

Kompetencja językowa dzieci niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod (studium porównawcze)

**Language Competence of Deaf Children Trained
with the Use of Varied Methods**

Słowa kluczowe: kompetencja językowa, metody kształcenia językowego, dzieci niesłyszące.
Key words: language competence, methods of language education, deaf children.

Streszczenie

Artykuł jest prezentacją badań, których celem było sprawdzenie i porównanie, jakie możliwości nabycia kompetencji językowej stwarzają metody kształcenia językowego stosowane w szkołach dla dzieci niesłyszących. Metody te to: metoda oralna, metoda wykorzystująca znaki języka migowego, czyli system językowo-migowy, i metoda fonogestów. W celu zbadania pewnego wycinka kompetencji językowej uczniów niesłyszących, jaki stanowi umiejętność rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników, oraz poprawnego posługiwania się związkiem zgody w zdaniach, przeprowadzono badania porównawcze trzech grup uczniów, z których każda rehabilitowana była inną metodą.

Summary

This article presents a research the aim of which was to check and compare, what possibilities of acquiring language competence can be created by the methods of language education used in schools for deaf children. The methods in question are: the oral method, a method that makes use of signs found in a signs language, and the Cued Speech. In order to investigate a sample of language competence of deaf pupils, their ability to recognize the verb gender, and their correct usage of subject-verb agreement in a sentence, a research was conducted to compare three groups of pupils, in each of which a different method of rehabilitation was employed.

Niniejszy artykuł jest prezentacją przeprowadzonych przeze mnie badań. Celem badań było sprawdzenie i porównanie, jakie możliwości nabycia kompetencji językowej stwarzają metody kształcenia językowego stosowane w szkołach dla dzieci niesłyszących. Metody te to: „czysta” metoda oralna, metoda wykorzystująca znaki języka migowego, czyli system językowo-migowy, i metoda fonogestów. W celu zbadania pewnego wycinka kompetencji językowej uczniów niesłyszących, jaki stanowi umiejętność rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników oraz poprawnego posługiwania się związkiem zgody w zdaniach, przeprowadziłam badania porównawcze trzech grup uczniów, z których każda rehabilitowana była inną metodą.

I. ZAŁOŻENIA

Zgodnie z poglądami Chomsky’ego [1957; 1965] przyjąłam, iż dziecko uczy się mówić dlatego, że ma wrodzony mechanizm przyswajania języka (LAD – Language Acquisition Device). Dziecko uczy się języka dzięki istnieniu tych właśnie specyficznych ludzkich, wrodzonych predyspozycji do rozwoju językowego. Przebiega to według uwarunkowanego genetycznie programu i z zachowaniem stałych stadiów rozwojowych, ale jego rozpoczęcie i nabywanie umiejętności posługiwania się językiem narodowym odbywają się w warunkach społecznych interakcji komunikacyjnych, w których dziecko jest aktywnym i stopniowo coraz bardziej świadomym uczestnikiem [Krakowiak 1994].

Nikt nie uczy się języka w oderwaniu od procesu komunikowania się. „Jest rzeczą oczywistą, że dziecko nie może opanować języka, jeśli nie jest poddane jego oddziaływaniu” [Lenneberg 1967 s. 216]. Aby takie oddziaływanie miało miejsce, dziecko musi żyć w środowisku ludzi posługujących się językiem i musi być gotowe do przyjęcia tego oddziaływania, tzn. być wolne od barier utrudniających komunikację, zwłaszcza bariery sensorycznej, uniemożliwiającej włączenie się do sieci interakcji komunikacyjnej. W przypadku wystąpienia bariery sensorycznej, jaką jest wada słuchu, o rozwoju językowym dziecka decydować będą, poza warunkami wspólnymi wszystkim dzieciom, jeszcze inne, specyficzne czynniki. Mam tutaj na myśli moment wystąpienia wady słuchu i stopień ubytku słuchu.

Po zdiagnozowaniu stopnia ubytku słuchu kolejnym krokiem na drodze rehabilitacji dziecka jest zaaparatowanie, czyli wyposażenie dziecka w urządzenia wzmacniające dźwięki – aparaty słuchowe. Jednakże sama diagnoza i zaopatrzenie dziecka w aparaty nie otwierają mu drogi do normalnego, tj. takiego, jak u dzieci słyszących, rozwoju języka. Jest zaledwie dobrym początkiem do rozpoczęcia długotrwałego procesu rehabilitacji. Ważną rzeczą przy wyznaczaniu celu i kierunku rehabilitacji jest uwzględnienie wszystkich danych dotyczących faktycznego stanu i możliwości dziecka, a także środowiska, w jakim dziecko żyje.

„Sytuacyjny kontekst środowiskowy jest niezmiernie istotnym tłem, na jakim należy podejmować decyzje diagnostyczne i rehabilitacyjne” [Gałkowski 1989 s. 11].

Celem nadrzędnym w rehabilitacji dziecka głuchego jest osiągnięcie przez nie takiego poziomu rozwoju językowego, społecznego i emocjonalnego, który umożliwiłby mu funkcjonowanie w społeczeństwie. Bardzo często potoczne i uproszczone rozumienie tego celu sprowadza się do opanowania przez dziecko mowy, a jego realizację i stopień osiągnięć rehabilitacyjnych rodziców, logopedów i dziecka ocenia się na podstawie opanowania umiejętności poprawnego mówienia przez dziecko z wadą słuchu. Jednakże rzeczywistość jest bardziej złożona, ponieważ populacja dzieci z wadą słuchu nie jest homogenna. Różne są przyczyny wystąpienia wady słuchu, czas oraz stopień ubytku słuchu. Są to dzieci zarówno rodziców głuchych (ok. 5%), jak i słyszących (ok. 95%). Zasadne więc wydaje się określenie celów rehabilitacji, a co za tym idzie – jej metody indywidualnie dla każdego dziecka. Kształcenie językowe, jako najważniejsza dziedzina rehabilitacji, powinno jednoczyć i wykorzystywać w praktyce różnorodne sposoby komunikacji, metody nauczania języka, dobrane z zachowaniem zasady indywidualizacji i oparte na wszechstronnej i rzetelnej diagnozie [Krakowiak, Panasiuk 1994]. Dla osób pracujących z dziećmi niesłyszącymi ważną rzeczą jest zatem nie tylko szczegółowa znajomość założeń poszczególnych metod, ale także umiejętność stosowania ich w praktyce adekwatnie do możliwości tych dzieci.

Próby systematyzacji metod kształcenia językowego dzieci z uszkodzonym słuchem były już wielokrotnie podejmowane w literaturze pedagogicznej, a ostatnio również i w logopedycznej [Hoffmann 1987; Pietrzak 1992; Périer 1992; Kurkowski 1994]. Dla potrzeb niniejszego artykułu przedstawię klasyfikację dokonaną przez K. Krakowiak [1996], która w sposób syntetyczny ujmuje wszystkie rodzaje metod stosowanych w procesie kształtowania języka dzieci niesłyszących.

1. Metody oralne

- a) oralne unisensoryczne – oparte na dążeniu do pełnej restytucji funkcji słuchu,
- b) oralne polisensoryczne – oparte na usprawnianiu słuchu i kompensacji wielozmysłowej,

c) polisensoryczne wspomagane – oparte na usprawnianiu słuchu, kompensacji wielozmysłowej i zastosowaniu gestów wspomagających percepcję lub artykulację.

2. Metody oralno-graficzne – oparte na uzupełnianiu mowy pismem.

3. Metody oralno-daktylograficzne – oparte na uzupełnianiu mowy alfabetem palcowym i pismem.

4. Metody migowe – oparte na stosowaniu znaków języka migowego.

Jako odrębne K. Krakowiak wymienia dwie kompromisowe koncepcje, wykorzystujące założenia i doświadczenia ze stosowania różnych metod. Są to komunikacja totalna i koncepcja dwujęzyczności.

Jak widać z powyższego zestawienia, surdopedagogika i surdologopedia dopracowały się różnorodnych metod wychowania dzieci z wadą słuchu. Osoby pracujące z takimi dziećmi, wybierając metodę swojego działania pedagogicznego, powinny kierować się rzetelną znajomością możliwości i ograniczeń dziecka lub zespołu klasowego, z którym pracują. Innych bowiem metod wymagają dzieci niedosłyszące, innych dzieci z głęboką głuchotą, których rozwój językowy przebiega w zupełnie odmiennych, specyficznych warunkach. Myślę, że należy dokładnie zrozumieć znaczenie głębokiego prelingwalnego uszkodzenia słuchu dla rozwoju nie tylko języka, ale i osobowości dziecka.

Problem głębokiego upośledzenia słuchu dziecka ma podwójny wymiar: z jednej strony jest to problem indywidualny, gdyż dotyczy w sposób wyjątkowy rozwoju psychosomatycznego danej jednostki, z drugiej zaś jest to problem rodziny i najbliższego środowiska społecznego, w którym dziecko żyje. Głębokie prelingwalne uszkodzenie słuchu stanowi barierę między człowiekiem nim obciążonym a ludźmi komunikującymi się w języku dźwiękowym. W początkowym okresie – we wczesnym dzieciństwie – bariera ta ma jedynie charakter sensoryczny i polega na tym, że dziecko nie jest w stanie odbierać bodźców dźwiękowych. Jeżeli bariera słuchowa nie zostanie odpowiednio wcześnie przezwyciężona i mowa nie rozwija się w optymalnym czasie, między dzieckiem a jego otoczeniem powstaje bariera językowa, do której przezwyciężenia nie wystarczy już poprawa możliwości słuchowego odbioru sygnałów mowy. Bariera językowa to nie tylko brak zinternalizowanego języka, ale przede wszystkim długotrwałe i prowadzące do wielorakich skutków utrudnienie samego procesu nabywania i rozwoju umiejętności działania językowego oraz zdobywania wiedzy językowej [Krakowiak 1994 s. 131 n.].

Znaczenia i funkcji pierwszych słów nie można dziecku w żaden sposób wytłumaczyć. Podstaw języka nie można nauczyć się przez etykietowanie elementów otaczającej rzeczywistości. Pierwszy język poznaje się przez działanie komunikacyjne, w bezpośrednich interakcjach z otoczeniem społecznym. Dziecko musi samo doświadczyć, jak funkcjonuje język, odkryć fundamentalne zasady władania nim i nauczyć się je praktycznie stosować [Krakowiak 1996]. W ten sposób uczą się języka wszystkie dzieci. Opierając się na wspomnianej już teorii Chomsky'ego [1965] o istnieniu wrodzonego Mechanizmu Nabywania Języka (LAD), należy przyjąć, iż także dzieci głuche przychodzą na świat potencjalnie zdolne do zdobycia i opanowania systemu językowego. Dlaczego więc jest to podstawowy problem i częstokroć nieosiągalny cel w edukacji dzieci niesłyszących?

Bezpośrednia obserwacja małych dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem pozwala zauważyć, że w czasie, kiedy u innych dzieci rozpoczynają się poszczególne fazy rozwoju mowy, one są gotowe do podjęcia tych samych czynności [Périer 1992 s. 86]. Dziecko pozostaje jednak bezsilne wobec świata znaków językowych, gdyż brakuje mu klucza umożliwiającego ich rozszyfrowanie. „Dziecko pozbawione od urodzenia możliwości dokładnego słuchowego odbierania

dźwiękowych elementów wypowiedzi, kierowanych do niego, ma trudności nie tylko z dostrzeganiem, odróżnianiem, rozpoznawaniem i zapamiętywaniem samych bodźców akustycznych, ale przede wszystkim nie jest w stanie w sposób samoistny opanować złożonych umiejętności operacyjnych, polegających na rozczłonkowywaniu i scalaniu (następujących po sobie w czasie i bardzo szybko przemijających) fonicznych części strumienia mowy i na rozpoznawaniu w nich znaczących jednostek językowych. Inaczej mówiąc, nie jest w stanie w sposób samoistny opanować tych wszystkich zdolności, które specjaliści określają jako słuch fonematyczny, słuch mowny, słuch fonemowy i słuch fonetyczny” [Krakowiak 1995 s. 35 n.]. Wszystkie trudności rozwojowe dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem biorą swój początek z pierwszego stopnia bariery językowej – bariery fonologicznej. Bariere tę tworzy brak dostępu do diakrytycznych cech strumienia mowy: zarówno cech dystynktywnych (odróżniających) jak i delimitacyjnych (odgraniczających), a w praktyce objawia się przede wszystkim niemożnością szybkiego odróżniania i rozpoznawania sylab, co z kolei ogranicza dostęp do morfemowej struktury wyrazów oraz zdań i prowadzi do trudności w kojarzeniu poszczególnych wyrazów, ich form i grup ze znaczeniem i funkcją zdaniotwórczą, a także do trudności w interpretacji znaczenia całych zdań oraz ich ciągów. Tak więc bariera fonologiczna jest przyczyną zablokowania lub opóźnienia naturalnego procesu kształtowania się mowy dziecka z uszkodzonym słuchem [Krakowiak 1995 s. 36].

Uznając bezsprzeczne prawo osób z uszkodzonym słuchem do posługiwania się językiem jako dobrem wspólnym całej ludzkości i opierając się na tezie, iż potencjalnie wszyscy mogą ów język opanować, należy skierować wysiłki i działania pedagogiczne na sposób przezwyciężenia bariery fonologicznej, która jawi się jako główna przyczyna trudności na drodze rozwoju językowego dzieci głuchych. Powinna być stosowana taka metoda wychowania i nauczania, która pozostawiając dziecko w możliwie najbardziej naturalnych warunkach rozwojowych, jednocześnie stwarza mu specjalne możliwości pokonania barier wynikających z głębokiego uszkodzenia słuchu.

W szkołach dla dzieci niesłyszących w Polsce nauczyciele pracują metodami tradycyjnymi, oralnymi. Nieliczne tylko ośrodki, jak Instytut Głuchoniemych w Warszawie, prowadzą nauczanie w języku migowym, chociaż właściwsze byłoby stwierdzenie, że jest to nauczanie z wykorzystaniem ideogramów języka migowego w systemie języka polskiego, czyli system językowo-migowy, którego twórcą w Polsce jest Bogdan Szczepankowski [1986].

Fonogesty – polska adaptacja metody Cued Speech – opracowane zostały przez Kazimierę Krakowiak w 1984 r. W latach 1987-1990 w ramach eksperymentu wprowadzono fonogesty do ośmiu klas w ośrodkach dla dzieci niesłyszących w Lublinie i w Radomiu. Obecnie coraz więcej nauczycieli jest zainteresowanych tą metodą. Oprócz ośrodków w Lublinie i Radomiu fonogesty wprowadzono

w szkołach dla dzieci niesłyszących w Długopolu, Kaliszu i w Elblągu, gdzie stosowane są z dużym powodzeniem.

Trzy wymienione przeze mnie metody: oralna, migowa i fonogesty są stosowane w nauczaniu dzieci niesłyszących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Polsce. Ze względu na ograniczenia wynikające z objętości tego artykułu pominię rozważania teoretyczne dotyczące założeń i zasadności stosowania wspomnianych metod w nauczaniu dzieci z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu.

II. WARUNKI PRZEPROWADZANIA BADAŃ

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było określenie i porównanie stopnia opanowania kompetencji językowej przez uczniów rehabilitowanych z zastosowaniem wyżej opisanych metod. Badania prowadziłam w kwietniu i w maju 1996 r. w czterech ośrodkach szkolno-wychowawczych: w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niedosłyszących i Niesłyszących w Lublinie przy ul. Lucyny Herc 4 i w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących w Radomiu przy ul. Wernera 6, gdzie badałam dzieci rehabilitowane metodą fonogestów, w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie przy pl. Trzech Krzyży 2/4, gdzie badałam uczniów, których nauczanie prowadzone było z wykorzystaniem języka migowego, oraz w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących w Poznaniu przy ul. Bydgoska 4, gdzie badałam uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (oralnymi). Czas trwania badań w każdej z grup wynosił dwa dni: pierwszego dnia uczniowie wykonywali zadania testowe w grupie, przy czym czas wypełniania testu był nieograniczony, drugiego zaś dnia spotykałam się indywidualnie z każdym z badanych – wymagał tego charakter zadań, czas wykonywania tych zadań również nie był limitowany.

Założeniem moim było komunikowanie się w czasie przekazywania instrukcji w taki sposób, do jakiego uczniowie byli przyzwyczajeni w toku nauczania. I tak z uczniami z Lublina i Radomia porozumiewałam się mówiąc z fonogestami, w stosunku do uczniów z Instytutu Głuchoniemych w Warszawie używałam języka migowego i daktylografii. Nie miałam problemu z nawiązaniem kontaktu i objaśnianiem moich oczekiwań w obydwu tych grupach. Po zakończeniu badań uczniowie chętnie podejmowali swobodne rozmowy. Jednakże uczniowie migający szybko zniechęcali się do rozmowy wobec mojej dosyć słabej znajomości języka migowego. Największe trudności w porozumieniu się spotkały mnie w placówce poznańskiej, gdzie jako środki wspomagające głośną mowę chciałam wykorzystać odczytywanie z ust i pismo. Jednakże przy użyciu tych środków nie mogłam nawiązać kontaktu z dziećmi. Poproszona o pomoc nauczycielka poradziła mi, że „aby się dogadać, muszę migać”, co w efekcie również nie okazało się proste, gdyż

uczniowie posługiwali się miejscową odmianą języka migowego, w której wiele znaków było odmiennych od znanych mi, zgodnych ze *Słownikiem języka migowego* J. Hendzla [1986]. Chcę zaznaczyć, że uczniowie z tej grupy potrafili odczytywać z ust dużo wyrazów, jednakże były to słowa i zwroty ustalone przez rytuał życia szkolnego. W rzeczywistości mimo zapewnień Dyrekcji o tym, iż nauczanie w ośrodku prowadzone jest metodą wyłącznie oralną, w sytuacjach wymagających objaśniania nowych treści oraz wówczas, gdy z jakichś przyczyn nawiązanie kontaktu z uczniami jest utrudnione, nauczyciele korzystają z elementów języka migowego. Tak więc mimo że grupę tę określam jako rehabilitowaną metodą oralną, bliższe prawdy byłoby stwierdzenie, iż jest to grupa, w której kształcenie języka odbywało w sposób tradycyjny, powstały na gruncie metod oralnych, z niezbędnymi w komunikacji elementami języka migowego.

III. CHARAKTERYSTYKA BADANYCH GRUP

W badaniach wzięło udział ogółem 36 uczniów z klas siódmych i ósmych. W każdej z trzech grup było po czworo dzieci z klasy siódmej i ośmioro z ósmej:

Grupa I – to uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów.

Grupa II – to uczniowie rehabilitowani z wykorzystaniem języka migowego.

Grupa III – to uczniowie rehabilitowani metodą tradycyjną, oralną.

	Płeć badanych		Rok urodzenia		
	dziewczynki	chłopcy	1980	1981	1982
Grupa I	5	7	3	5	4
Grupa II	5	7	1	7	4
Grupa III	6	6	-	9	3

Wszyscy uczniowie objęci badaniami to dzieci z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, w normie intelektualnej. Jednakże dobierając dzieci pod względem kryterium uszkodzenia słuchu, często musiałam się opierać na zapewnieniach nauczycieli co do stopnia uszkodzenia, gdyż wielu uczniów nie miało audiogramów, a te, które mogłam sprawdzić – często były nieaktualne.

Chciałabym zaznaczyć ważny, jak się wydaje, fakt dotyczący badanych grup. Z uwagi na bardzo małą liczbę uczniów, u których kształcenie języka odbywa się z zastosowaniem fonogestów, nie miałam możliwości selekcji tych dzieci pod względem wyników nauczania. Tak więc w grupie tej znaleźli się uczniowie bardzo dobrzy, ale również przeciętni i słabi. Inaczej było w pozostałych przypadkach. Dyrektorzy przydzielali mi do badania tzw. dobre klasy, w których, mimo że istniały indywidualne różnice między uczniami, to ogólnie klasa była uznawana w szkole za „dobrą” tak pod względem wyników nauczania, jak i komunikacji. Postępowanie takie, podyktowane zapewne chęcią ukazania się (uczniów, nauczycieli, ośrodka) w jak najlepszym świetle, mogło wpłynąć na wyniki badań.

Mała liczebność badanych grup również spowodowana była niewielką liczbą dzieci kształconych przy użyciu fonogestów. I z tego powodu chciałabym zaznaczyć, iż mimo tego, że wnioski wysnute na podstawie wyników badań wskazują na pewne prawidłowości w rozwoju językowym badanych, w zależności od metody, jaką byli rehabilitowani, to należy je traktować z pokorą – właśnie ze względu na małą liczebność porównywanych populacji. Innym zastrzeżeniem, jakie można by sformułować w stosunku do przeprowadzonych przeze mnie badań, jest problem metodologicznej czystości badanych prób. Chodzi o to, iż zamiarem moim było porównanie trzech grup uczniów rehabilitowanych przy użyciu trzech różnych metod kształcenia językowego. Jednakże w warunkach edukacji szkolnej nie sposób było znaleźć dzieci prowadzonych wyłącznie jedną, wyizolowaną metodą. I tak: dzieci rehabilitowane metodą fonogestów doskonale porozumiewają się z innymi dziećmi i dorosłymi głuchymi nie znającymi tej metody – w języku migowym, w kontaktach zaś z osobami słyszącymi potrafią porozumiewać się opierając się na odczytywaniu z ust i głośnej mowie. Także uczniowie określani jako grupa rehabilitowana metodą oralną niejednokrotnie na lekcjach i oczywiście w kontaktach koleżeńskich korzystają z języka migowego. W tej sytuacji, gdzie niemożliwe było wyodrębnienie grup „czystych”, nie można prosto stwierdzić, jaka dana metoda ma wpływ na poziom sprawności językowej dzieci niesłyszących.

IV. OPIS NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Skonstruowane przeze mnie narzędzie badawcze składa się z szeregu prób, które można podzielić w następujący sposób:

1. Próba mająca dać pewien wgląd w strukturę wewnętrzną słownika, oparta na metodzie skojarzeń. Zadanie badanych uczniów polegało na dopisaniu dowolnych wyrazów kojarzących się z podanymi słowami kluczowymi. Celem badania była analiza związków między wyrazami wymienionymi przez poszczególnych uczniów i próba wykrycia zasad kojarzenia wyrazów w świadomości dzieci głuchych.

2. Zadanie pozwalające stwierdzić, czy uczniowie głusi mają świadomość istnienia kategorii rodzaju gramatycznego oraz czy potrafią wskazać przynależność danych rzeczowników do jednej z trzech grup. W próbie tej zastosowano wyrazy o końcówkach wskazujących na rodzaj, o końcówkach nie wskazujących na rodzaj oraz wyrazy sztuczne o końcówkach wskazujących na rodzaj.

3. Trzecia grupa zadań – o charakterze testowym – miała na celu zbadanie istnienia w świadomości badanych uczniów związku zgody między wyrazem określającym i określającym. W tej grupie można wyróżnić pięć zadań łatwych i dziewięć trudnych.

4. Zadanie, którego celem było sprawdzenie umiejętności budowania zdań poprawnych pod względem formalnogramatycznym i semantycznym przez uczniów z badanych grup. Umiejętność budowania zdań potraktowana została jako wykładnik stopnia opanowania gramatyki języka polskiego.

V. WYNIKI BADAŃ PORÓWNAWCZYCH

W tej części artykułu zamierzam przedstawić opis badań, analizę ich wyników oraz spostrzeżenia i wnioski wynikające z analizy ilościowej i jakościowej.

1. Próba skojarzeń

Pierwsza z prób mających na celu dokonanie wglądu w strukturę wewnętrznego słownika dzieci głuchych polegała na dopisaniu przez badanych wyrazów kojarzących się im z podanymi słowami kluczowymi. Słów kluczowych było jedenaście: krzesło, ojciec, ptak, ty, pieniądze, głośno, pięć, oglądać, lubić, miękki, radosny. Celem badania była analiza związków między wyrazami wymienionymi przez poszczególnych uczniów.

Uczniowie z grupy rehabilitowanej z użyciem fonogestów dopisali od 30 do 67 wyrazów, łącznie 530 wyrazów (239 jednostek leksykalnych), średnio po 44 wyrazy każdy. Uczniowie korzystający z języka migowego dopisali od 9 do 50 wyrazów, łącznie 315 wyrazów (154 jednostki leksykalne) – średnio na jednego ucznia przypadło 26 wyrazów. Uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi podali od 20 do 62 wyrazów, łącznie 536 skojarzeń (250 jednostek leksykalnych), co daje średnio 45 wyrazów podanych przez jednego ucznia.

Jak wynika z przytoczonych danych liczbowych, największy zasób słownictwa mają uczniowie z grup rehabilitowanych metodami oralnymi: tradycyjną i metodą fonogestów. Uczniowie używający języka migowego znacznie odbiegali od tego poziomu; w tej również grupie było najwięcej przypadków braku odpowiedzi, co może świadczyć o braku danej jednostki w słowniku dziecka bądź o trudnościach w przywołaniu danego pojęcia jedynie na podstawie zapisu. Spostrzeżenia wynikające z analizy związków między wyrazami, które skojarzyły się badanym ze słowami kluczowymi, można sformułować w następujący sposób:

1. Analiza zapisu wyrazów wskazuje, że uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi popełnili najwięcej błędów wynikających z deformacji wzorców fonemowych, np. wurek, głęź, wruber, bankoty, pięście, kwardy, internio, biosko, homur. Uczniowie używający języka migowego i fonogestów popełnili zbliżoną liczbę błędów. Biorąc jednak pod uwagę stosunek liczby wyrazów zapisanych błędnie do ogólnej liczby podanych skojarzeń, można zauważyć, że najmniej, bo tylko 2,8% błędów, popełnili uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów. Na

podstawie tych wyników można wysnuć wniosek, iż fonogesty sprzyjają precyzji odtwarzania wzorców fonemowych wyrazów, duża zaś liczba błędów w zapisie w grupie kształconej w sposób tradycyjny może świadczyć o niedokładności wzorców fonemowych powstających w umyśle dziecka na podstawie samego tylko odczytywania z ust.

2. Analiza treści wyrazów podanych przez badanych pozwala wydzielić dwa rodzaje asocjacji: a) asocjacje konwencjonalne, np. krzesło – stół, fotel; ojciec – mama, rodzice; b) asocjacje niekonwencjonalne, trudne do wytłumaczenia. Odpowiedzi dzieci korzystających z fonogestów to praktycznie w całości asocjacje konwencjonalne; istnieje w nich wyraźny związek logiczny między słowem kluczowym a skojarzeniem. Również w pozostałych grupach dominowały skojarzenia konwencjonalne, jednakże zdarzały się odpowiedzi trudne do wytłumaczenia, wynikające bądź to ze swoistego doświadczenia dzieci, bądź z niezrozumienia słowa kluczowego, np. ptak – młody, młodszy; miękki – będzie; pięć – kot, krowa, koza, koń, osioł, kret, jeź (to ostatnie skojarzenie wystąpiło trzykrotnie w grupie rehabilitowanej metodami tradycyjnymi; w tym przypadku sądzę, że wyraz ‘pięć’ został odczytany jako ‘pies’).

3. Analiza kategorii gramatycznych wyrazów podanych przez badane dzieci prezentuje dwie zasadnicze linie językowej struktury asocjacji: a) linię syntagmatyczną, np. ojciec – młody, wysoki, wesoły; b) linię paradygmatyczną, np. ty – ja, on, my, wy, oni. We wszystkich badanych grupach dominowały skojarzenia o strukturze językowej na linii paradygmatycznej. Asocjacje na linii syntagmatycznej najliczniejsze były w grupie rehabilitowanej metodą fonogestów, nieco mniej liczne w grupie korzystającej z języka migowego i nieliczne w grupie rehabilitowanej metodami tradycyjnymi.

2. Rozróżnianie rodzajów gramatycznych rzeczowników

Badając kompetencję językową uczniów głuchych, skupiałam się na umiejętności rozróżniania przez dzieci rodzajów rzeczowników i tworzenia poprawnych związków zgody.

Celem drugiej z prób przeprowadzonych przeze mnie badań było sprawdzenie, czy rodzaj gramatyczny rzeczowników jest dostrzegany przez uczniów głuchych i czy umieją oni różnicować wyrazy ze względu na tę kategorię gramatyczną. Celem szczegółowym zadania było ustalenie, czy badani potrafią wskazać wyrazy sztuczne w materiale leksykalnym użytym w tej próbie. Zadaniem badanych było podzielenie 58 podanych rzeczowników zapisanych na etykietkach na trzy grupy: rodzaj męski, żeński i nijaki, poprzez wkładanie ich do pudełeczek z napisami: ‘ten’, ‘ta’, ‘to’. W każdej z grup rzeczowników znalazły się wyrazy o końcówkach wskazujących na rodzaj, wyrazy o końcówkach niecharakterystycznych dla danego

rodzaju i wyrazy sztuczne z końcówkami wskazującymi na rodzaj. Następnie prosiłam uczniów o wskazanie tych słów, których nie rozumieją.

Grupę wyrazów w rodzaju męskim tworzyło 20 rzeczowników: komputer, aktor, pojazd, pieniądz, budynek, kogut, zeszyt, czajnik, płacz, dywan, tata, sędzia, poeta, dowódca, kierowca, emopak, zawimut, przywiólek, firlolek, garlas.

Wyrazy w rodzaju żeńskim (20) brzmiały następująco: drukarka, sprzątaczką, zagłada, kanapa, rakietka, kuchenka, zima, ulica, koza, złotówka, twarz, radość, marchew, jesień, sól, bilstana, zwilana, mikoła, kumija, kaparona.

Wyrazów w rodzaju nijakim było 18: żrebie, zdjęcie, zdziwienie, słońce, lato, koryto, złoto, krzesło, słowo, lustro, liceum, muzeum, technikum, wataronie, telewizję, protago, bopięcie, miłko.

Analiza wyników otrzymanych w tym badaniu umożliwiła sformułowanie następujących wniosków.

1. Badane grupy wykazały się zbliżoną umiejętnością rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników. Przyporządkowując dane wyrazy do określonego rodzaju, uczniowie kierowali się końcówkami wyrazów, o czym mogą świadczyć popełniane przez nich błędy – np. takie wyrazy, jak ‘tata’, ‘sędzia’ były postrzegane jako wyrazy rodzaju żeńskiego, a ‘sól’, ‘marchew’, ‘liceum’ – męskiego.

2. O ścisłym powiązaniu kategorii rodzaju z końcówką w świadomości uczniów głuchych świadczyć mogą pomyłki przez nich popełniane. Do pudełka z napisem ‘ten’ wkładali wyrazy kończące się na spółgłoski, do pudełka z napisem ‘ta’ – wyrazy kończące się na samogłoskę „a”, do zaimka ‘to’ przyporządkowywali jedynie rzeczowniki kończące się na -o; pozostałe wyrazy w rodzaju nijakim decydowali się zaliczyć do rodzaju męskiego.

3. Oderwanie się od tego schematu (poprawne zaliczenie wyrazów o końcówkach nie wskazujących na rodzaj) wymagało od badanych pewnego doświadczenia językowego, gdyż właściwego używania wyrazów będących wyjątkami można nauczyć się w toku konwersacji z osobami znającymi język. Największą wiedzę w tym zakresie wykazali się uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów, przy czym poprawnie wskazywany był rodzaj wyrazów: tata, kierowca, poeta, czyli, jak można przypuszczać, tych wyrazów, które najczęściej mogą być używane w rozmowach prowadzonych przez dzieci. Wyrazy takie, jak ‘sędzia’ czy ‘dowódca’ mogły być badanym nie znane, co zresztą znalazło potwierdzenie w próbie polegającej na wskazywaniu wyrazów nie znanych. Można więc wysunąć tezę, iż fonogesty sprzyjają nie tylko procesowi praktycznego opanowywania reguł gramatycznych języka, ale również opanowaniu zasad używania „wyjątków”.

4. Jeżeli chodzi o umiejętność rozpoznawania wyrazów sztucznych, wszyscy badani wykazali się zbliżonym poziomem. Jednakże porównując liczbę wyrazów rzeczywistych, a wskazanych jako nie znane badanym, można zauważyć, że dzieci używające fonogestów mają największy zasób leksykalny. Wyrazami najczęściej

nie znanymi badanym były tylko wyrazy o pewnym poziomie abstrakcji, typu: zagłada, zdziwienie.

3. Umiejętność stosowania związku zgody

Warunkiem skutecznej komunikacji oralnej jest umiejętność tworzenia zdań poprawnych pod względem gramatycznym. Podstawą tego procesu jest poprawne operowanie związkami zgody i rzędu. Związek zgody (kongruencja) to taka grupa składniowa, w której wyraz podrzędny dostosowuje swe formy do form wyrazu nadrzędnego. Członem nadrzędnym w związku zgody jest zawsze rzeczownik. Łączy się on z przymiotnikiem, zaimkiem przymiotnym, liczebnikiem porządkowym, liczebnikiem głównym, liczebnikiem zbiorowym, imiesłowem przymiotnikowym oraz innym rzeczownikiem. W związku między rzeczownikiem a wyrazem określającym zachodzi zgodność w liczbie, rodzaju i przypadku; wówczas, gdy związek zgody jest również związkiem składniowym głównym między podmiotem a orzeczeniem, zgodność zachodzi pod względem liczby, osoby i rodzaju. W celu sprawdzenia, czy uczniowie głusi mają świadomość istnienia związku zgody i potrafią go poprawnie stosować, przeprowadziłam próbę składającą się z 14 zadań o różnym stopniu trudności. W każdym z nich badani mieli za zadanie dopasować do podanego wyrazu lub wstawić w lukę w zdaniu wyraz w odpowiedniej formie. Ze względu na stopień trudności podzieliłam zadania testowe na trudne i łatwe.

a) Zadania łatwe

Założyłam, że zadania z tej grupy powinny być łatwe dla wszystkich dzieci, dawać poczucie sukcesu jako czynnika zachęcającego do dalszego wysiłku. Drugim celem zastosowania przeze mnie „zadań łatwych” było potwierdzenie właściwego doboru grup i wykazanie, że badani uczniowie dysponują zdolnościami językowymi na poziomie zbliżonym, co uzasadnia podjęcie próby porównania ich umiejętności. Wyniki uzyskane przez badane dzieci w tej części testu wskazują, iż:

1. Jak to zostało założone, powyższe zadania okazały się łatwe dla badanych dzieci.

2. Poziom poprawności wykonania był bardzo zbliżony w grupie dzieci korzystających z fonogestów i z języka migowego. Dzieci rehabilitowane w sposób tradycyjny uzyskały średnie wyniki stosunkowo wysokie, jednak niższe niż poprzednie grupy.

3. Na podstawie analizy wyników przedstawionych prób można wyprowadzić wnioski, że trzy grupy badanych dzieci wykazały podobny poziom zdolności w badanym zakresie, a zatem można uznać, iż grupy zostały dobrane właściwie, to zaś daje podstawy do formułowania wiarygodnych wniosków wynikających z wykonania innych prób.

Kolejnych dziewięć zadań testowych zaliczyłam do grupy zadań trudnych; wszystkie one również miały na celu sprawdzenie umiejętności stosowania związku zgody przez uczniów głuchych.

b) Zadania trudne

Zadanie 1

Zadanie to polegało na dokończeniu zdania czasownikiem pełniącym w zdaniu funkcję orzeczenia. Polecenie brzmiało: „Dopisz odpowiedni wyraz”. Aby właściwie uzupełnić luki w zdaniach, należało zrozumieć ich treść i przekształcić podany czasownik pod względem czasu i rodzaju (kategoria rodzaju zaznaczona jest w czasowniku tylko w czasie przeszłym i przyszłym złożonym). Za wyraz dopisany prawidłowo przyznawałam 2 punkty, za brak odpowiedzi lub wpisanie wyrazu niewłaściwego – 0 pkt. Maksymalnie jeden badany uczeń mógł zgromadzić 6 punktów.

Bardzo interesujący jest fakt, że zadania tego nie wykonał prawidłowo żaden z uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi, a nieliczni tylko podjęli próby uzupełniania zdań. Po części zapewne wynikało to z wysokiego poziomu trudności lub z niezrozumienia polecenia. Średnie wyniki uzyskane przez dzieci z pozostałych grup przedstawione zostały w tab. 1.

Tab. 1. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów z grupy rehabilitowanej metodą fonogestów (grupa I) i uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) w próbie dopisywania czasowników we właściwym czasie i rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	2,65 (44,17%)	2,14 (35,67%)	0,17
Grupa II (N = 12)	2,5 (41,67%)	2,18 (36,33%)	

Jak wynika z powyższych danych liczbowych, poziom wykonania zadania był zbliżony. Uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów zgromadzili o 3,5% punktów więcej niż uczniowie migający – jest to różnica nieistotna statystycznie.

Zadanie 2

Zadanie to polegało na dopisaniu ze zbioru otwartego rzeczowników we właściwej liczbie i właściwym rodzaju do podanych liczebników. Za dopisanie wyrazu zgodnego pod względem tych dwu kategorii uczeń otrzymywał 2 punkty, za brak odpowiedzi lub za wpisanie wyrazu niewłaściwego – 0 punktów. Maksymalnie jeden uczeń mógł otrzymać 12 punktów.

Tab. 2a. Porównanie wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) w próbie wpisywania rzeczowników we właściwej liczbie i właściwym rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,83 (56,91%)	3,16 (26,33%)	1,62
Grupa II (N = 12)	4,67 (38,91%)	3,34 (27,83%)	

Tab. 2b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) oraz uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie wpisywania rzeczowników we właściwej liczbie i właściwym rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,83 (56,91%)	3,16 (26,33%)	4,4
Grupa III (N = 12)	2,25 (18,75%)	1,71 (1,19%)	

Uczniowie korzystający ze środka wspomagającego percepcję mowy, jakim są fonogesty, uzyskali średni wynik lepszy o ok. 38% od uczniów wykorzystujących samo odczytywanie z ust. Różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,001$, co oznacza możliwość zaistnienia innego wyniku w jednym przypadku na tysiąc.

Tab. 2c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (grupa III) w próbie wpisywania rzeczowników we właściwej liczbie i właściwym rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	4,67 (38,91%)	3,34 (27,83%)	2,24
Grupa III (N = 12)	2,25 (18,75%)	1,71 (1,19%)	

20-procentowa różnica, jaka wystąpiła między badanymi grupami na korzyść uczniów porozumiewających się za pomocą języka migowego, jest istotna statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,05$, czyli oznacza 95-procentowe prawdopodobieństwo zaistnienia takiego wyniku.

Analiza danych zgromadzonych w tabelach sposobu wykonania powyższego zadania umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

1. Najlepiej zadanie to, polegające na tworzeniu liczby mnogiej rzeczowników w trzech rodzajach, wykonali uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów. Użytkali oni średni wynik o 20% lepszy od uczniów posługujących się językiem migowym i o 38% lepszy od uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny.

2. Najczęściej popełnianymi błędami było przypisywanie końcówki jednego tylko rodzaju wszystkim wyrazom w zadaniu, np. dwa domy, pięć domów – dwa okny, pięć oknów, pięć książek; pięć książek – pięć domek, pięć oknek.

3. Najwięcej błędów polegających na deformacji wyrazów (wynikających z niedokładności wzorca fonologicznego) popełnili uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi: domiej, okniej, domi, książk, oknięć, książkie. Błędy te nie pojawiły się w odpowiedziach uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów i były jednostkowe w odpowiedziach uczniów migających.

Zadanie 3

W tym zadaniu chciałam sprawdzić, podobnie jak w jednym z zadań z serii łatwych, czy badani uczniowie potrafią poprawnie stosować związek zgody w grupie składniowej głównej, tj. między podmiotem i orzeczeniem, pod względem rodzaju. Większa trudność tej próby wynikała z tego, że zdania, do których należało wpisać czasowniki ze zbioru zamkniętego, były powiązane treściowo i aby właściwie je uzupełnić, należało zrozumieć ich treść.

Wykonanie próby oceniałam w następujący sposób: 2 punkty za właściwe uzupełnienie zdania, 1 punkt za wpisanie odpowiedniego czasownika w niewłaściwym rodzaju (np. Tomek pożyczyla) – ocenę tę wprowadziłam ze względu na trudność, jaką sprawiało już samo zrozumienie tego krótkiego tekstu, 0 punktów za wpisanie wyrazu niewłaściwego lub brak odpowiedzi. Maksymalna suma punktów dla jednego badanego wynosiła 8 punktów.

Tab. 3a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów używających fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych z zastosowaniem języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań czasownikami

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	3,17 (39,63%)	2,66 (33,25%)	0,96
Grupa II (N = 12)	4,17 (52,13%)	2,44 (30,5%)	

Tab. 3b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów używających fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (grupa III) w próbie uzupełniania zdań czasownikami

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	3,17 (39,63%)	2,66 (33,25%)	1,56
Grupa III (N = 12)	1,83 (22,88%)	1,33 (16,63%)	

Tab. 3c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów używających języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań czasownikami

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	4,17 (52,13%)	2,44 (30,5%)	2,92
Grupa III (N = 12)	1,83 (22,88%)	1,33 (16,63%)	

Największa różnica wystąpiła między wynikami uzyskanymi przez uczniów posługujących się językiem migowym a wynikami osiągniętymi przez uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi. Wyniosła ona ok. 30% maksymalnej sumy ocen i jest ona istotna statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,01$.

Analizując błędy popełnione przez badanych, można zauważyć, iż wynikały one głównie z niezrozumienia treści próby. Uczniowie, którzy poprawnie odczytali zdania zamieszczone w zadaniu, na ogół nie mieli trudności z właściwym ich uzupełnieniem, tzn. jeżeli wpisywali właściwy czasownik, to był on również zgodny pod względem rodzaju. O niezrozumieniu treści poszczególnych zdań świadczą następujące odpowiedzi: „W zeszłym tygodniu Tomek sprawiał od kolegi książkę. Czytał to bardzo ciekawa powieść. Tomek pożyczył ją nawet w autobusie. Czytanie była mu wielką przyjemność”.

Zadanie 4

W zadaniu czwartym jako cel wyznaczyłam sprawdzenie, czy badani uczniowie radzą sobie ze związkiem zgody, jaki zachodzi między rzeczownikiem a przymiotnikiem pod względem rodzaju i przypadku. Formę zadania również stanowiły zdania powiązane z sobą treściowo, które należało uzupełnić wyrazami ze zbioru zamkniętego. Wykonanie zadania oceniałam w następujący sposób: za poprawne uzupełnienie zdania przyznawałam 2 punkty, za wpisanie wyrazu świadczącego o zrozumieniu treści zdania, nawet jeśli był on niewłaściwy gramatycznie – 1 punkt, za brak odpowiedzi lub wpisanie wyrazu nie związanego z treścią zdania – 0 punktów. Jeden badany mógł zgromadzić maksymalnie 14 punktów.

Tab. 4a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów używających języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań przymiotnikami

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	5,17 (36,93%)	2,79 (19,93%)	0,9
Grupa II (N = 12)	4,17 (29,79%)	2,62 (18,71%)	

Tab. 4b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) oraz uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań przymiotnikami

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	5,17 (36,93%)	2,79 (19,93%)	2,72
Grupa III (N = 12)	2,5 (17,86%)	1,93 (13,79%)	

Największa różnica średnich wyników wystąpiła między grupą uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów a uczniami z grupy kształconej tzw. metodą czystą oralną (ok. 19%). Rozbieżność ta ma znaczenie statystyczne na poziomie ufności $\alpha = 0,02$.

Tab. 4c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych z wykorzystaniem języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań przymiotnikami

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	4,17 (29,79%)	2,62 (18,71%)	1,78
Grupa III (N = 12)	2,5 (17,86%)	1,93 (13,79%)	

W tym zadaniu, w stosunku do zadania poprzedniego, które miało podobny charakter, wszystkie badane grupy osiągnęły wyniki znacząco niższe, co świadczy o większym stopniu trudności tej próby. Szczególną trudność sprawiało badanym dobranie przymiotników we właściwym przypadku; być może uczniowie ci jeszcze niedostatecznie opanowali formy fleksyjne przymiotników związane z poszczególnymi przypadkami. Odpowiedzi niektórych badanych świadczą o niezrozumieniu treści zdań, chociaż w przypadku zdań z lukami należałoby mówić raczej o domyślaniu się treści zdania, które dopiero trzeba uzupełnić. Po to, aby przewidzieć kształt zdania i właściwie wypełnić lukę, potrzebne jest pewne doświadczenie językowe. Można zaryzykować twierdzenie, że im mniejsze doświadczenie językowe danego dziecka, tym większe napotka ono trudności w tego typu zadaniach. Najwięcej przypadkowych rozwiązań tego zadania było w odpowiedziach uczniów rehabilitowanych tradycyjnie.

Zadanie 5

Próba ta należała do szczególnie trudnych. Zadaniem badanych uczniów było uzupełnienie zdań, tym razem już nie powiązanych treściowo, zaimkiem przymiotnym. Wpisywane wyrazy musiały być zgodne z rzeczownikiem w zdaniu pod względem rodzaju i przypadku. Trudność polegała na tym, że wszystkie wyrazy, spośród których należało wybrać ten właściwy dla danego zdania, były wzrokowo bardzo podobne. O przynależności do danego rodzaju i przypadku decydowała końcówka fleksyjna i to właśnie ten morfem uczniowie musieli wyodrębnić i prawidłowo zinterpretować.

Za wpisanie w lukę prawidłowego wyrazu uczeń otrzymywał 3 punkty, za odpowiedź niewłaściwą lub jej brak – 0 punktów. Maksymalnie jeden badany mógł uzyskać 18 punktów.

Tab. 5a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów z grupy korzystającej z fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych z wykorzystaniem języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań zaimkami przymiotnymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	7,5 (41,67%)	6,33 (35,17%)	1,89
Grupa III (N = 12)	3,75 (20,83%)	2,59 (14,39%)	

Dzieci rehabilitowane metodą fonogestów uzyskały w stosunku do dzieci używających języka migowego średni wynik o 3,75 punktów lepszy, co stanowi ok. 20% maksymalnej sumy ocen. Jest to wynik dwukrotnie większy, nie stanowi jednak różnicy istotnej statystycznie.

Tab. 5b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań zaimkami przymiotnymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	7,5 (41,67%)	6,33 (35,17%)	2,46
Grupa III (N = 12)	2,5 (13,89%)	3,09 (17,17%)	

Także w porównaniu z grupą dzieci rehabilitowanych tradycyjnie uczniowie korzystający z fonogestów uzyskali wyniki znacząco wyższe (o 5 punktów, co stanowi ok. 27% oceny maksymalnej); stanowi to różnicę istotną statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,05$. Oznacza to 95% prawdopodobieństwa wystąpienia takiego wyniku.

Tab. 5c. Porównanie średnich wyników osiągniętych przez uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) oraz uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań zaimkami przymiotnymi

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	3,75 (20,83%)	2,59 (14,39%)	1,07
Grupa III (N = 12)	2,5 (13,89%)	3,09 (17,17%)	

Różnica między wynikami osiągniętymi przez grupy dzieci używających języka migowego i rehabilitowanych w sposób tradycyjny nie jest już tak duża, jak w przypadku porównywania tych grup z uczniami korzystającymi z fonogestów i wynosi 7%. Nie stanowi to różnicy istotnej statystycznie.

Porównując wyniki mierzone w procentach maksymalnej sumy punktów uzyskane przez wszystkie badane grupy w tej próbie, można zauważyć, że uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów uzyskali średnią ocenę zdecy-

dowanie najwyższą. Świadczy to o dosyć dobrej umiejętności stosowania zaimków przymiotnych.

Zadanie 6

Forma zadania szóstego była podobna jak w zadaniach poprzednich – były to zdania, które należało uzupełnić wyrazami ze zbioru zamkniętego. Cel zadania stanowiło sprawdzenie, jak badani uczniowie radzą sobie ze związkiem zgody pod względem rodzaju i przypadku dotyczącym liczebników głównych. Wykonanie zadania oceniałam w następujący sposób: za wpisanie właściwego wyrazu – 2 punkty, za brak odpowiedzi lub wpisanie wyrazu niewłaściwego – 0 punktów. Maksymalna suma ocen wynosiła 18 punktów.

Tab. 6a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów z grupy rehabilitowanej metodą fonogestów (grupa I) oraz uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami głównymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	8,5 (47,22%)	4,93 (27,39%)	0,75
Grupa II (N = 12)	10 (55,56%)	4,84 (26,89%)	

Tab. 6b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami głównymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	8,5 (46,22%)	4,93 (27,39%)	0,53
Grupa III (N = 12)	7,5 (41,67%)	4,34 (24,11%)	

Tab. 6c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych z zastosowaniem języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami głównymi

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	10 (55,56%)	4,84 (26,89%)	1,33
Grupa III (N = 12)	7,5 (41,67%)	4,34 (24,11%)	

Także w tym zadaniu uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi uzyskali wyniki niższe od pozostałych grup. W porównaniu z grupą uczniów używających języka migowego osiągnęli średni wynik o 2,5 punktu niższy, co stanowi ok. 14% maksymalnej sumy ocen. Nie jest to różnica istotna statystycznie.

Zadanie 7

Próba ta miała na celu sprawdzenie, na ile poprawnie badani uczniowie potrafili się posługiwać rzeczownikami w różnych przypadkach. Zadaniem badanych uczniów było uzupełnienie zdań rzeczownikami zgodnymi z liczebnikami pod względem rodzaju. Dotychczas uczniowie mieli za zadanie dopisywanie lub dobieranie wyrazów podrzędnych w związku zgody, teraz zadanie było odwrotne: na podstawie wyrazu podrzędnego mieli wybrać odpowiedni rzeczownik, czyli wyraz nadrzędny. Punktacja w tym zadaniu była następująca: za uzupełnienie zdania wyrazem poprawnym, tzn. zgodnym pod względem przypadku – 2 punkty, za wpisanie niewłaściwego rzeczownika lub brak odpowiedzi – 0 punktów. Maksymalna suma ocen wynosiła 6.

Tab. 7a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów korzystających z języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań rzeczownikami w odpowiednim rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	3,17 (52,83%)	2,33 (38,83%)	0,39
Grupa II (N = 12)	2,83 (47,17%)	1,99 (33,16%)	

Tab. 7b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez dzieci z grupy używającej fonogestów (grupa I) oraz dzieci z grupy rehabilitowanej w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań rzeczownikami w odpowiednim rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	3,17 (52,83%)	2,33 (38,83%)	2,93
Grupa III (N = 12)	1 (16,67%)	1,04 (17,33%)	

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabelce, grupa uczniów rehabilitowanych tradycyjnymi metodami uzyskała bardzo niski średni wynik – o ok. 36% niższy niż uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów. Tak duża różnica jest istotna statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,05$.

Tab. 7c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów używających języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (grupa III) w próbie uzupełniania zdań rzeczownikami w odpowiednim rodzaju

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	2,83 (47,17%)	1,99 (33,16%)	2,47
Grupa III (N = 12)	1 (16,67%)	1,04 (17,33%)	

Także w porównaniu z uczniami używającymi języka migowego uczniowie z grupy III uzyskali wynik o wiele niższy, tj. o ponad 31%. Różnica ta jest znacząca statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,05$.

Grupy uczniów wspomagających się w procesie komunikacji językiem migowym i fonogestami uzyskały dosyć wysokie, zbliżone do siebie, wyniki. Bardzo niskie natomiast wyniki uzyskali uczniowie nauczani „czystą” metodą oralną. Analizując wyniki z poprzednich zadań, można zauważyć, że podobne, bardzo odstające na niekorzyść, wyniki ta grupa uzyskała w zadaniach czwartym i piątym, gdzie jedną z kategorii w badanym związku zgody był przypadek. Pozwala to przypuszczać, że odmiana wyrazów przez przypadki sprawia tej grupie uczniów szczególną trudność.

Zadanie 8

Także to zadanie miało na celu sprawdzenie umiejętności określania przypadku rzeczownika na podstawie wyrazu podrzędnego w związku zgody, którym w tym przypadku był liczebnik. Większa trudność tej próby polegała na tym, że badani wpisywali odpowiedzi ze zbioru otwartego. O wpisaniu właściwego wyrazu decydowało także zrozumienie sensu zdania, dlatego zastosowałam następującą punktację: 5 punktów za wpisanie odpowiedniego rzeczownika we właściwym rodzaju, czyli za odpowiedź poprawną pod względem semantycznym i gramatycznym; 2 punkty za odpowiedź świadczącą o zrozumieniu sensu zdania, lecz błędną z punktu widzenia składni; 0 punktów za odpowiedź pozbawioną sensu. Maksymalna suma punktów wynosiła 15.

Tab. 8a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów używających języka migowego (grupa II) w próbie polegającej na wpisywaniu rzeczowników ze zbioru otwartego

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,75 (45%)	3,59 (23,93%)	0,19
Grupa II (N = 12)	6,58 (43,87%)	4,83 (32,2%)	

Tab. 8b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie wpisywania rzeczowników ze zbioru otwartego

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,75 (45%)	3,59 (23,93%)	3,39
Grupa III (N = 12)	2,17 (14,47%)	2,98 (19,87%)	

Uczniowie z grupy rehabilitowanej w sposób tradycyjny uzyskali średni wynik o 30% niższy od uczniów korzystających z fonogestów, co stanowi różnicę istotną statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,001$.

Tab. 8c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów używających języka migowego (grupa II) oraz uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (grupa III) w próbie wpisywania rzeczowników ze zbioru otwartego

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	6,58 (43,87%)	4,83 (32,2%)	2,69
Grupa III (N = 12)	2,17 (14,48%)	2,98 (19,87%)	

Różnica między średnimi wynikami w tych grupach wyniosła ok. 29% maksymalnej sumy punktów i stanowi różnicę znaczącą statystycznie na poziomie ufności $\alpha = 0,02$.

Na tak niekorzystny wynik uzyskany przez uczniów z grupy III miały zapewne wpływ trudności wynikające z wyboru odpowiedzi ze zbioru otwartego oraz konieczność dopasowania danego rzeczownika do liczebnika pod względem przypadku (kategoria ta, jak już wcześniej wspominałam, sprawia badanym największe trudności). Jednakże najwięcej błędów wynikało z niezrozumienia treści zdania. Najczęściej były to wyrazy związane luźnymi skojarzeniami lub oderwane zupełnie od sensu zdania.

Wyrazy pozbawione związku z podanymi zdaniami pojawiły się także w odpowiedziach uczniów z pozostałych badanych grup, ale były zdecydowanie mniej liczne. Nie pojawiły się w nich także deformacje wyrazów, które można zauważyć w odpowiedziach uczniów rehabilitowanych tradycyjnie. Najtrudniejszy do odmiany był dla badanych rzeczownik w rodzaju nijakim – okno; pojawiły się różne propozycje dla tego wyrazu w bierniku, m.in.: oknie, oknek, oknami, okna, okniek.

Wyniki te świadczą o tym, iż badani z grup I i II mają świadomość istnienia różnych form rzeczownika w zależności od przypadku, jednakże formy te są nie utrwalone i często mylone. Odpowiedzi zaś uczniów z grupy III świadczą o zagubieniu językowym i ogromnych trudnościach, jakie napotykają w rozumieniu nawet nieskomplikowanych tekstów pisemnych.

Zadanie 9

Jest to kolejne zadanie, w którym sprawdzałam umiejętność tworzenia związku zgody między rzeczownikiem a liczebnikiem, tym razem porządkowym. Za wpisanie wyrazu właściwego, tj. odpowiadającego rzeczownikowi pod względem rodzaju, ocena wynosiła 3 punkty, za brak odpowiedzi lub odpowiedź niepoprawną – 0 punktów.

Tab. 9a. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów (grupa I) oraz uczniów nauczanych z wykorzystaniem języka migowego (grupa II) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami porządkowymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,25 (69,44%)	2,38 (26,44%)	0,76
Grupa II (N = 12)	5,5 (61,11%)	2,5 (27,77%)	

Tab. 9b. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych z wykorzystaniem fonogestów (grupa I) i uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny (grupa III) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami porządkowymi

	x	S.D.	t
Grupa I (N = 12)	6,25 (69,4%)	2,38 (26,44%)	1,82
Grupa III (N = 12)	4,25 (47,22%)	2,99 (33,22%)	

Tab. 9c. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów rehabilitowanych z wykorzystaniem języka migowego (grupa II) i uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi (grupa III) w próbie uzupełniania zdań liczebnikami porządkowymi

	x	S.D.	t
Grupa II (N = 12)	5,5 (61,11%)	2,5 (27,77%)	1,11
Grupa III (N = 12)	4,25 (47,22%)	2,99 (33,22%)	

Uczniowie korzystający z jakiegoś środka wspomagającego w procesie komunikacji: fonogestów lub języka migowego na ogół poprawnie rozpoznawali rodzaj gramatyczny liczebników porządkowych i właściwie uzupełniali zdania. Uczniowie rehabilitowani tradycyjnie osiągnęli średnie wyniki niższe od obu poprzednich grup.

Analiza wyników uzyskanych przez badanych uczniów oraz sposobu wykonania zadań testowych pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zadania z grupy łatwych rzeczywiście nie sprawiły specjalnych trudności większości badanych uczniów. Wyniki uzyskane w tych próbach były wysokie i raczej zbliżone do siebie. Poziom wykonania prób świadczy o tym, iż badani uczniowie w podobnym stopniu opanowali podstawy systemu gramatycznego i potrafią tworzyć proste wyrażenia poprawne pod względem gramatycznym (ze szczególnym uwzględnieniem kongurencji).

2. W czterech z pięciu zadań łatwych najwyższą liczbę punktów uzyskali uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów. W grupie zadań trudnych jedynie w dwóch zadaniach (na dziewięć) uczniowie korzystający z języka migowego osiągnęli średni wynik wyższy od uczniów używających fonogestów. W trzynastu

zadaniach testowych najniższą liczbę punktów otrzymali uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi, jednego zadania nie wykonał żaden z badanych z tej grupy. Największe różnice procentowe na rzecz uczniów korzystających z fonogestów zaznaczyły się w zadaniach o bardzo wysokim stopniu trudności. Można wnioskować z tego, że o ile podstawy systemu językowego uczniowie z badanych grup opanowali w stopniu zbliżonym, o tyle w zadaniach wymagających pewnej wiedzy i doświadczenia językowego zaznaczają się między badanymi różnice w zależności od metody kształcenia językowego, jaką stosowano w tej grupie. Fonogesty zdają się metodą najbardziej sprzyjającą opanowaniu przez uczniów głuchych systemu gramatycznego języka polskiego, a co za tym idzie – uzyskaniu kompetencji językowej. Także wspomaganie kształcenia językowego znakami języka migowego stanowi skuteczną pomoc w procesie opanowywania gramatyki, choć nie tak skuteczną, jak fonogesty. Najmniej efektywną, pod względem opanowania podsystemu gramatycznego, metodą kształcenia językowego okazała się „czysta” metoda oralna.

3. Najniższe wyniki wszyscy badani uzyskali w próbach dotyczących odmiany przez przypadki oraz w tych, gdzie odpowiedzi należało wpisywać ze zbioru otwartego.

4. Uczniowie rehabilitowani z wykorzystaniem języka migowego osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki w tych próbach, gdzie o wykonaniu zadania decydowało rozumienie treści zdań. Świadczyć to może o tym, że język migowy daje szansę rozwoju poznawczego i może stanowić skuteczne narzędzie poznawania świata, a przez to również być pomostem do poznawania języka polskiego. Należy jednak podkreślić, że nie będzie to nabywanie, lecz nauczanie języka.

Test gramatyczny ujawnił pewne prawidłowości, jeżeli chodzi o stopień umiejętności posługiwania się przez badanych związkiem zgody w podanym materiale. Nieco inne światło rzuca na to zagadnienie próba samodzielnego tworzenia zdań.

4. Próba tworzenia zdań

Opanowanie języka polega na sprawnym posługiwaniu się zbiorem znaków według reguł gramatyki. Praktyczna znajomość gramatyki wyraża się przede wszystkim w umiejętności rozumienia i budowania zdań poprawnych pod względem formalnogramatycznym w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. W opisie i analizie wypowiedzi budowanych spontanicznie przez dzieci niesłyszące należy jednak przede wszystkim uwzględnić poziom semantyczny wypowiedzi, dążąc do rozpoznawania wewnętrznej logicznej struktury informacji, którą dziecko chce przekazać, i do oddzielenia jej – na ile to możliwe – od zewnętrznej formy leksykalno-gramatycznej, jakiej często używa niezgodnie z normą [Krakowiak 1995 s. 242]. Proste sugerowanie się przy ocenie poprawności warstwą formalną

wypowiedzi może doprowadzić do mylących wniosków. Należy pamiętać, że wypowiedź ta powstała za pomocą takich środków językowych, jakie dziecko niesłyszące mogło zdobyć, często bardzo strzępkowych i nieusystematyzowanych. Analizując odpowiedzi dzieci uzyskane w próbie zdań, skupię się na ocenie ich poprawności pod względem gramatycznym, aby móc stwierdzić, która z opisywanych metod kształcenia językowego najbardziej sprzyja opanowaniu przez uczniów głuchych systemu gramatycznego języka polskiego.

Zadaniem badanych było utworzenie zdań z podanymi wyrazami. Były to te same wyrazy, których użyto w próbie skojarzeń: krzesło, ojciec, ty, ptak, szkoła, pieniądze, głośno, pięć, oglądać, lubić, miękki, radosny. Choć trudno oceniać tę próbę w sposób ilościowy, to warto jedynie przytoczyć liczby całkowicie poprawnie zbudowanych zdań. Uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów utworzyli 48 zdań poprawnych pod względem semantycznym i formalnogramatycznym. Nie brałam pod uwagę zdań, w których znalazły się nawet drobne błędy, takie jak pominięcie znaku diakrytycznego czy przestawienie liter w wyrazie. Uczniowie używający języka migowego zdań takich zbudowali 23, a uczniowie rehabilitowani metodami tradycyjnymi zaledwie 4. Jeżeli więc wykładnikiem poziomu kompetencji językowej jest umiejętność tworzenia zdań gramatycznie poprawnych, liczby te są wiele mówiące. Analizę odpowiedzi uzyskanych w tej próbie przedstawię osobno dla każdej z grup:

a) Analiza zdań zbudowanych przez uczniów rehabilitowanych metodą fonogestów

Uczniowie zaprezentowali zróżnicowany poziom umiejętności tworzenia zdań poprawnych pod względem gramatycznym. O ile w przeważającej większości zdań nie miałam wątpliwości co do treści, jaką dany uczeń chciał przekazać, o tyle strona formalna zazwyczaj była niedoskonała (poza wspomnianymi już zdaniami całkowicie poprawnymi). Często były to błędy świadczące o świadomości istnienia różnych form poszczególnych wyrazów i o znajomości tych form, jednak zostały one użyte niewłaściwie, np.: ‘Rodzice oglądamy telewizor’, ‘Szkoła jest przed boisku’, ‘Pięć chłopców gra w piłkę nożnej’, ‘Krzesło stoi na podłogę’, ‘W górach jest pięć koziców’. Ciekawym przykładem zastosowania reguły gramatycznej w niewłaściwy sposób było wyrażenie ‘najbardziej dużo’, czyli utworzenie stopnia najwyższego przymiotnika ‘dużo’ analogicznie do schematu tworzenia stopnia wyższego złożonego. Dużą grupę błędów stanowiły zdania brzmiące jak „język Kalego”, takie jak: ‘Chłopiec idzie szkoła’, ‘Dziecko śpi miękki tapczan’, których sensu można łatwo się domyślić, a które zostały zbudowane z pominięciem wszelkich zasad fleksji. Osobną grupę stanowiły zdania zbudowane niepoprawnie i wątpliwe pod względem semantycznym: ‘Dziewczynki ty chce kupić ja chleb’, ‘Ptak dał w jem na dziewczynka’, zdań tych jednak było niewiele. Uczniowie budowali prawie wyłącznie zdania pojedyncze rozwinięte. W tej grupie pojawiły

się dwa zdania złożone – jedno złożone współrzędnie: 'Ptak siedzi na gałęzi i pięknie śpiewa' i jedno zdanie złożone podrzędnie: 'Chłopiec jest radosny, bo wygrał w piłkę nożny'. Najczęściej rozwijana była grupa orzeczenia. W grupie określić najliczniejsze były okoliczniki miejsca: 'stoi – na podłodze, w dużym pokoju; pracuje – w Warszawie, w fabryce samochodów; lata – nad polem; siedzi – na krześle, na gałęzi'; czasu: 'mówi – zawsze'; sposobu: 'śpiewa – pięknie'. Dopełnienia pojawiały się rzadziej; dwukrotnie uczniowie użyli bezokoliczników w funkcji dopełnienia: 'chce oglądać gazetę' i 'lubię jeździć na rolkach'. Przydawki również były nieliczne: 'tapczan, tata – mój', 'ciasto, masło – miękkie'. Warto przyjrzeć się, w jaki sposób badani wykorzystywali wyrazy, z którymi należało zbudować zdania. Rzeczowniki – ojciec, ptak, pieniądze i zaimek 'ty' używane były w funkcji podmiotu; krzesło, szkoła – również występowały jako podmioty w zdaniach, ale także jako określenia: 'idzie do szkoły', 'siedzi na krześle' (wyraz 'pieniądze' postrzegany był jako rzeczownik w liczbie pojedynczej, stąd liczne wyrażenia 'pieniądze jest'). Czasowniki 'oglądać' i 'lubić' pojawiały się w funkcji orzeczenia, przy czym uczniowie odmieniali je dla potrzeb zdania. Uczniowie z tej grupy nie trzymali się sztywno podanych form wyrazów i odmieniali je dosyć swobodnie: czasowniki pojawiały się w formach osobowych, rzeczowniki odmieniane były przez przypadki. W jednym przypadku podany rzeczownik użyty został w liczbie mnogiej: 'Ptaki lecą nad stawem'.

b) Analiza zdań zbudowanych przez uczniów korzystających z języka migowego

Uczniowie z tej grupy napisali o połowę mniej zdań całkowicie poprawnych niż uczniowie z grupy korzystającej z fonogestów. Poziom wykonania tej próby przez dzieci migające był bardziej wyrównany i ogólnie niższy niż w grupie poprzedniej. Budowano wyłącznie zdania pojedyncze, najczęściej rozwinięte, oznajmujące. Dwóch uczniów zbudowało zdania pytające z wyrazem 'ty': 'Co ty robisz tutaj?' oraz 'Kiedy ty urodziłeś się?' Kategoryzacja błędów popełnionych przez badanych doprowadziła do wyodrębnienia następujących ich grup:

1. Zdania, których treści można łatwo się domyślić i w których uczniowie stosowali istniejące formy danych wyrazów, jednak w niewłaściwych kontekstach, np.: 'Michał lubię', 'Dziewczynka mam', 'Dzieci idzie', 'ciekawa film'. Były to jednak błędy jednostkowe.

2. Przeważająca część zdań to wypowiedzi, w których również nietrudno dociec intencji piszącego, jednak zbudowane z pominięciem odmiany wyrazów, z samych tylko form podstawowych, np.: 'Dzieci oglądać telewizja', 'Ja lubię lody', 'Ty jest mama', 'Ojciec jest mówić', 'Mama oglądać', 'Ja jest radosny', 'Patryk zawsze chodzić', 'Lubić idzie do park', 'Chłopiec kupić'.

3. W odpowiedziach tej grupy uczniów pojawiły się charakterystyczne błędy, nieobecne w zdaniach napisanych przez uczniów z grupy rehabilitowanej fonogestami.

tami. Błędy te polegały na niewłaściwym stosowaniu przyimków: 'Idzie w sklepu', 'Leci nad niebie', 'Siedzi nad', 'Pracuje w pieniądze', 'Zgubiłem z pieniądze', 'Idzie z razem'.

4. Kolejna grupa zdań charakterystycznych dla tej grupy to takie, których składnia przywodzi na myśl składnię języka migowego, np.: 'Ty córka idzie do sklepu zakupy', 'Oglądać była bardzo ładnie ciekawa film', 'Dziecko ma palce pięć', 'Oglądać telewizor jest piłka nożna'. Wypowiedzi te nie świadczą bynajmniej o ograniczeniu uczniów, którzy je pisali, a jedynie o niedoborze środków językowych, jakie mają. Badani starali się przekazać różnorodne, a zarazem typowe treści, wykorzystując najlepiej utrwalone słownictwo i stosując w sposób dość przypadkowy opanowane reguły składni i fleksji.

Uczniowie używający języka migowego mniej swobodnie stosowali podane wyrazy, z którymi należało zbudować zdania; odmieniali wyłącznie czasowniki pełniące w zdaniach funkcję orzeczenia. Rozbudowywana była jedynie grupa orzeczenia, a najczęściej pojawiającymi się określeniami były okoliczniki. Badani przeważnie stosowali się do reguł związku zgody istniejącego w grupie składniowej głównej. W przypadku innych części zdania związek ten nie zawsze był respektowany.

c) Analiza zdań napisanych przez uczniów z grupy rehabilitowanej metodą tradycyjną

Uczniowie z tej grupy utworzyli zaledwie cztery zdania całkowicie poprawne. W tej grupie było również najwięcej przypadków braku odpowiedzi, czyli utworzenia zdania z podanym wyrazem. Nie sędzę, aby było to spowodowane nieznajomością słów kluczowych, gdyż były to wyrazy pospolite, ani nieznajomością kontekstu, w jakim się najczęściej pojawiają. Wydaje mi się, iż wynikało to z nieumiejętności zorganizowania wypowiedzi, z trudności ubrania we właściwe słowa pojęć, które dziecko miało. Trudności te odzwierciedliły się w próbach utworzenia zdań, które jednak nie tylko były pozbawione fleksji, ale i zbudowane zostały bez uwzględnienia zasad składni, np.: 'Krzesło pod leży kotek', 'Ty chłopiec lubi kolegę rozmawia', 'Tata ślusarz pracuje lubić', 'Szkoła jest do idę', 'Pani dostałem ocenę pięć bardzo dziękuję', 'Mamie idę pięć je'. Kolejną grupę, mniej liczną, stanowią zdania, w których został zachowany poprawny szyk, jednak wyrazy były użyte w niewłaściwych formach: 'Ojciec czytam gazeta', 'Tata śpi łóżko', 'Dzieci dał jem ptak'. Częste były przypadki braku zgodności między wyrazami w grupie głównej składniowej: 'Ojciec czytam', 'Ojciec naprawię', 'Ty lubię', 'Chłopiec jechałem', 'Ja idzie', 'Dzieci idę', 'Ja chce', 'Ja lubić'; dotyczą one braku zgody pod względem osoby. Błędy tego typu świadczą o znajomości różnych form wyrazów, ale ich tak częste występowanie dowodzi, iż zostały one przyswojone w procesie nauczania, lecz nie były utrwalone w swobodnej komunikacji. W tej

grupie bardzo nieliczne były przypadki niewłaściwego użycia przyimków, np: 'Łukasz oglądać o film'; najczęściej badani pomijali w ogóle te części mowy w zdaniach, których treść sugerowała użycie przyimków. We wszystkich badanych grupach uczniowie budowali zdania nieskomplikowane pod względem treści, sięgali do tematów najbliższych, znanych, dotyczących zazwyczaj życia w szkole, w domu i w grupie koleżeńskej. Jednakże w grupie rehabilitowanej metodami tradycyjnymi zaskakuje ubóstwo semantyczne, wypowiedzi tych dzieci były bardzo krótkie i stereotypowe. Jest to rzecz zaskakująca wobec faktu, że w próbie skojarzeń uczniowie z tej grupy dopisali najwięcej wyrazów do słów kluczowych. Jest to przykład opanowania przez uczniów dużej liczby jednostek słownikowych, których jednak nie potrafili wykorzystać w procesie komunikacji. Winę za taki stan rzeczy ponosi tradycyjna metodyka kładąca nacisk na nazywanie, etykietowanie, czyli na poznawanie słów, a nie na komunikowanie się.

Porównując wyniki uzyskane przez badanych uczniów w próbie układania zdań, można sformułować następujące wnioski:

1. Jeżeli tworzenie zdań gramatycznie poprawnych ma być wykładnikiem kompetencji językowej, to można powiedzieć, że uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów posiadli ją w stopniu najwyższym spośród badanych grup.

2. Uczniowie używający języka migowego wykazali się niższym poziomem kompetencji językowej. W ich odpowiedziach można wyróżnić pewne specyficzne błędy, takie jak nieprawidłowe stosowanie przyimków czy zachowywanie w języku polskim składni języka migowego.

3. Odpowiedzi uczniów rehabilitowanych metodami tradycyjnymi wskazują na bardzo niski poziom kompetencji językowej tej grupy. Z drugiej zaś strony pokazują duże możliwości tych dzieci – opanowały one przecież pamięciowo wiele form wyrazów, jednak brak obycia językowego powoduje nieumiejętność ich stosowania. Widać, iż uczniowie ci dążą do rozszyfrowania reguł rządzących procesem budowania zdań, jednak te strzępkowe informacje, jakie do nich docierają, z góry skazują te starania na niepowodzenie.

VI. PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ PORÓWNAWCZYCH

Badania porównawcze miały na celu sprawdzenie poziomu kompetencji językowej u uczniów głuchych rehabilitowanych różnymi metodami, a co za tym idzie – wykazanie, która z metod kształcenia językowego stwarza dzieciom niesłyszącym większe możliwości opanowania słownika oraz reguł gramatycznych pozwalających na tworzenie komunikatów zrozumiałych dla otoczenia. W szczególności skupiałam się na zagadnieniu rozumienia przez badanych różnic występujących między rodzajami gramatycznymi i umiejętności stosowania związku zgody. Porównanie wyników uzyskanych przez badane grupy w próbie

skojarzeń wykazało, że największy zasób słów mają uczniowie rehabilitowani metodami oralnymi: tradycyjną i oralną wspomaganą fonogestami. Analizując pisownię wyrazów podanych przez badanych, można zauważyć, że stosowanie fonogestów sprzyja powstawaniu w umysłach dzieci prawidłowych wzorców fonologicznych wyrazów, o czym świadczy mała liczba deformacji fonemowych w ich zapisie. Porównując wyniki, jakie uzyskali badani uczniowie w próbie rozpoznawania rodzajów gramatycznych rzeczowników, można stwierdzić, iż uczniowie z trzech grup wykazali się zbliżonym poziomem w badanym zakresie. Rozpoznając rodzaj rzeczowników, badani uczniowie kierowali się końcówkami fleksyjnymi, o czym świadczą popełniane przez nich błędy. Różnice w powyższym badaniu ujawniły się przy wskazywaniu wyrazów sztucznych. Najwyższym poziomem świadomości językowej wykazali się uczniowie rehabilitowani metodą fonogestów.

Analizując wykonanie szeregu zadań w teście gramatycznym, można zaobserwować pewne prawidłowości: w grupie zadań łatwych badane grupy uzyskały wyniki zbliżone, przy czym uczniowie korzystający z fonogestów – najwyższe. W grupie zadań trudnych uczniowie ci osiągnęli najwyższe wyniki w siedmiu z dziewięciu zadań; różnice między średnimi wynikami dzieci używających fonogestów a pozostałymi grupami były największe w przypadku zadań o najwyższym stopniu trudności. Metody kształcenia językowego stosowane w każdej z grup można ocenić na podstawie wyników badań porównawczych. Wyniki te zdają się świadczyć na korzyść środków wspomagających metody oralne, gdyż uczniowie korzystający z fonogestów i języka migowego uzyskali wyniki o wiele lepsze od uczniów rehabilitowanych „czystą” metodą oralną. Jednakże uczniowie używający języka migowego wykazali się niższą sprawnością w próbie skojarzeń (mają mniejszy zasób leksykalny) i w próbie tworzenia zdań popełniali błędy charakterystyczne dla używających języka migowego. Grupa uczniów rehabilitowanych w sposób tradycyjny nie różniła się od pozostałych grup poziomem intelektualnym. Nie wykazywała też niechęci do wykonywania zadań. Wręcz przeciwnie, odpowiedzi udzielone przez uczniów z tej grupy wskazują na ogromny wysiłek włożony w próby budowania poprawnych wyrazów i zdań. Wysiłek ten, niestety, nie przyniósł oczekiwanych rezultatów. Tak więc można stwierdzić, że różnice, jakie wystąpiły między wynikami osiągniętymi przez poszczególne grupy, nie wynikały z jakichś szczególnych różnic między badanymi dziećmi, a jedynie ze stopnia, w jakim każda z metod rehabilitacji umożliwia opanowanie kompetencji językowej.

Bibliografia

- Algeria J., Lechat J., Leybaert J. (1988). Rôle du LPC dans L'Identification de Motz chez L'Enfant Sourd: Théorie et données préliminaires [Role of cued speech in the identification of words in the deaf child: Theory and preliminary data]. „Glossa” 9, 36-44 (przedruk: „The Cued Speech Journal” 4, 1990).
- Algeria J., DeJean C., Capouillez J. M., Leybaert J. (1990). Role played by the cued speech in the identification of written words encountered for the first time by deaf children. „The Cued Speech Journal” 4.
- Bouvet D. (1996). Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego. Warszawa: WSiP.
- Chomsky N. (1977). Forma i znaczenie w języku naturalnym. W: Znak, styl, konwencja. Red. M. Głowiński. Warszawa: „Czytelnik”.
- Chomsky N. (1982). Zagadnienia teorii składni. Wrocław-Warszawa-Kraków-Łódź: „Ossolineum”.
- Cornett R. O. (1967). Cued Speech. „American Annals of the Deaf” 112, 3-13.
- Cornett R. O. (1990). Annotated bibliography of research on cued speech. Reprinted from „Cued Speech Journal” 4.
- Csanyi Y. (1994). Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski. Warszawa: WSiP.
- Eckert U. (red. 1978-1982). Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze. T. 1-3. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Eckert U. (1994). Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 59-66. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Gałkowski T. (1989). Ekologiczne podejście do rehabilitacji dzieci z wadą słuchu. „Biuletyn Audiofonologii” 1, 1, 7-12.
- Gałkowski T. (1993). Kilka uwag na temat potrzeb rozwojowych dzieci głuchych. „Audiofonologia” 5, 137-146.
- Gałkowski T., Kaiser-Grodecka I., Smoleńska J. (1988). Psychologia dziecka głuchego. Wyd. 2. Warszawa: PWN.
- Geppertowa L. (1968a). Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche. Warszawa: PWN.
- Geppertowa L. (1968b). Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki. W: O rozwoju i języka i myślenia dziecka. Red. S. Szuman. Warszawa: PWN, s. 149-381.
- Góralówna M. (1994). Czynniki decydujące o rozwoju językowym dziecka z uszkodzonym słuchem. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 55-58. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Góralówna M., Hołyńska B. (1984). Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu. Warszawa: PZWL.
- Grabias S. (1990a). Pojęcie sprawności językowej. „Socjolingwistyka” 9.
- Grabias S. (1990b). Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna. „Logopedia” 17, 51-64.
- Grabias S. (1994a). Język w zachowaniach społecznych. Lublin: Wyd. UMCS.
- Grabias S. (1994b). Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 182-217. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Hendzel J. K. (1986). Słownik polskiego języka migowego. Olsztyn: Polski Związek Głuchych, Wydawnictwo „Pojezierze”.
- Hoffmann B. (1987). Surdopedagogika. Zarys problematyki. Warszawa: PWN.
- Kaczmarek L. (1988). Nasze dziecko uczy się mowy. Wyd. 5. Lublin: Wyd. Lubelskie.

- Kielar-Turska M. (1989). Mowa dziecka. Słowo i tekst. Kraków. UJ. Rozprawy habilitacyjne nr 161.
- Kita B. (1995). Uwagi na temat metody Cued Speech. „Audiofonologia” 7, 69-93.
- Krakowiak K. (1986). Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie mowy z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących. Lublin: IKN ODN.
- Krakowiak K. (1987). Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy? „Szkoła Specjalna” 1, 44-50.
- Krakowiak K. (1989). Fonogesty – polska adaptacja cued speech. „Biuletyn Audiofonologii” 1, 1, 27-35.
- Krakowiak K. (red.) (1990a). Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli. Lublin: CDN ODN.
- Krakowiak K. (1990b). Mówimy z fonogestami. Ćwiczenia dla dorosłych i dla dzieci. „Biuletyn Audiofonologii” 2, 1-4, 101-142.
- Krakowiak K. (1992). Metoda fonogestów jako sposób wspomagania komunikacji werbalnej. „Biuletyn Audiofonologii” 4, 1, 45-58.
- Krakowiak K. (1994a). Ramowy program indywidualnej rehabilitacji mowy dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem z zastosowaniem fonogestów. „Audiofonologia” 5, 263-276.
- Krakowiak K. (1994b). Bariery kształcenia językowego dzieci z uszkodzonym słuchem. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 125-169. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Krakowiak K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Lublin: Wyd. UMCS. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 9.
- Krakowiak K. (1996). Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Lublin (mps.).
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1992). Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Lublin: UMCS Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 3.
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1994). Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 29-46. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996). Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci z uszkodzonym słuchem. Warszawa: WSiP.
- Kurkowski Z. M. (1994). Przegląd metod kształcenia mowy dzieci z uszkodzonym słuchem. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 67-90. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Lenneberg E. H. (1967). Język w kontekście rozwoju i dojrzewania. W: Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac. Red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa: PWN, s. 203-232.
- Périer O. (1987). The psycholinguistic integration of signed French and cued speech: How can speech components be triggered? „The Cued Speech Journal” 4.
- Périer O. (1992). Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne. Warszawa: WSiP.
- Perlin J., Szczepankowski B. (1991). Teoretyczne podstawy polskiego języka migowego. „Biuletyn Audiofonologii” 3, 14, 18-56.
- Pietrzak W. (1992). Język migowy dla pedagogów. Warszawa: WSiP.
- Pietrzak W. (1994). Różne drogi poznawania języka przez dzieci z wadą słuchu. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 91-100. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Rakowska A. (1992). Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych. Prace monograficzne WSP w Krakowie nr 146. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Rakowska A. (1994). Natywizm Chomsky'ego a uczenie się języka przez głuchych. W: Głuchota a język. Red. S. Grabias. Lublin: Wyd. UMCS, PZG, s. 109-123. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7.
- Schmid-Giovannini S. (1994). Rady i wskazówki dla rodziców i wychowawców dzieci z uszkodzonym słuchem. Całościowa metoda przyswajania mowy dźwiękowej (Wiek 0-2 lat). „Audiofonologia” 6, 117-142.
- Szczepankowski B. (1988). Podstawy języka migowego. Podręcznik dla nauczycieli. Warszawa: WSiP.
- Szymańska R. O. (1982). Kształcenie związków zgody i rzędu w wypowiedziach dzieci niesłyszących. W: Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze. T. 3. Red. U. Eckert. Warszawa: Wyd. WSPS.