

Kwestionariusz JA-INNI jako narzędzie służące do opisu tożsamości własnej młodzieży głuchej

The Questionnaire I-OTHERS as a tool of an assessment of deaf adolescents own identity

Joanna Kobosko, Joanna Szuchnik, Piotr Wojda

¹ Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

² Katolicki Uniwersytet Lubelski

Streszczenie

W artykule zaprezentowano narzędzie badawcze Kwestionariusz JA-INNI, służące do opisu tożsamości własnej i jego adaptację dla młodzieży głuchej. Narzędzie to pozwala na wskazanie cech specyficznych i wyodrębniających osoby badane od innych w subiektywnym spostrzeganiu, tzw. cech schematowych, określających tożsamość, a także na pomiar natężenia w zakresie wybranych 20 cech człowieka. Prototypem kwestionariusza jest Kwestionariusz Cech wg Jarymowicz, w którym wykorzystano pomysł metodologiczny Markus (1977) pomiaru cech ważnych dla tożsamości osoby, schematowych, jak i uwzględnienia tendencji do wyodrębniania vs. upodabniania się do Innych. Problemy adaptacji językowej omawianego narzędzia w polskim języku fonicznym i migowym zajmują miejsce centralne. Pojawia się kwestia bardzo zróżnicowanych kompetencji językowych zarówno w języku polskim, jak i migowym (dźwiękowo-gestowe systemy hybrydalne, pidżyny migowe, polski język migowy) u badanej młodzieży głuchej i ich znaczenia dla uzyskiwanych wyników w Kwestionariuszu "JA-INNI". Kończącą konkluzją jest, że tego rodzaju narzędzie odwołujące się do werbalizacji doświadczeń przez badanych wymaga ich wysokich kompetencji językowych w języku polskim fonicznym lub polskim języku migowym. Kwestionariusz "JA-INNI" został przygotowany w 3 wersjach językowych: polskim języku fonicznym (pisemna), polskim języku migowym i systemie językowo-migowym w postaci nagrań CD. W odniesieniu do młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach językowych w polskim języku fonicznym vs. migowym można podjąć badania, pozwalające na opisanie jego właściwości psychometrycznych (rzetelność, trafność).

Słowa kluczowe: tożsamość osoby głuchej, problemy adaptacji językowej psychologicznych narzędzi badawczych dla populacji osób głuchych w języku fonicznym, problemy adaptacji językowej w języku migowym, kompetencje młodzieży głuchej w języku fonicznym vs. migowym, narzędzie do opisu tożsamości dla populacji osób głuchych, młodzież głucha.

Summary

The paper presents the Questionnaire I-OTHERS which is used in research to assess a person's identity and presents the adaptation of this questionnaire for research on the deaf adolescent population. The Questionnaire is based on the subjective perception of participants and enables determination of specific and distinctive traits which differentiate particular subjects from others. There are 20 traits describing identity and for these traits the subject gives different values to each comparing himself to the others (the traits which were given the highest or the lowest score are called schematic traits). The questionnaire is based on Traits Questionnaire by M. Jarymowicz who in turn was influenced by Markus' (1977) methodological idea how to measure identity traits which are important and specific to the subject's perception. According to this idea it is also possible to take into consideration (measure) tendency towards the perceived distinctiveness as opposite to perceived sameness. The considerable problems of linguistic adaptation for this psychological tool to the Polish language (spoken) and the sign language systems are given central place. There is a problem in applying this tool to the deaf adolescent population and it lies in the great diversity language competence in both: Polish language and in sign language systems (Polish Sign Language, sign pigeon, Polish Pidgin Sign Language, Phonic-Signed Hybrid Language). The level of linguistic competence has a great impact on the results of the "I-OTHERS" questionnaire. Authors of this paper conclude that such a psychological tool which relates to the ability of subjects to verbalize experiences by subjects requires a high level of linguistic competence in the Polish language (written) or/ and in the Polish Sign Language. The Questionnaire "I-OTHERS" has been developed in 3 versions: Polish language (written), Polish Sign Language and Exact Signed Polish Language on CD. Only with a deaf adolescent population that is highly competent either in the Polish language (spoken) or in the Polish Sign Language will it be possible to conduct research into the psychometric value of this tool.

Key words: deaf identity, issues on linguistic adaptation of psychological tools for deaf population in Polish language (written), Polish Signed Language, Polish Sign Language, deaf adolescents language competence, deaf adolescents identity assessment tool, deaf adolescents.

Wprowadzenie

Prezentowany kwestionariusz wywodzi się z badań eksperymentalnych psychologii społecznej, osadzonych w nurcie psychologii poznawczej i poznawczego definiowania struktury „Ja”, jak i tożsamości własnej (tj. osobistej i społecznej). W Polsce wykorzystywany był do badań nad percepcją i atrakcyjnością odrębności vs. podobieństwa własnej osoby do innych ludzi, prowadzonych pod kierunkiem M. Jarymowicz [Jarymowicz 1984; 1988; Jarymowicz (i in.) 1988]. Wyniki uzyskiwane z jego zastosowaniem pozwalały niejednokrotnie na potwierdzenie przejawiania się w różnych warunkach eksperymentalnych tendencji „tożsamościowej” do spostrzegania siebie w zakresie ważnych subiektywnie właściwości (cech) jako jednostki odrębnej vs. podobnej do innych, która to tendencja ujawnia się w różnych sytuacjach społecznych, w tym np. spostrzeganych przez ludzi jako z jakiegoś względu zagrażających dla „Ja”. Omawiana tendencja ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania psychicznego człowieka zarówno w relacji ze sobą, jak i w relacjach interpersonalnych.

W procedurze eksperymentalnej wielu prowadzonych badań, zmierzającej do wyodrębniania specyficznych właściwości „Ja”, czemu służyło omawiane narzędzie odpowiednio modyfikowane, otrzymano 4 kategorie właściwości „Ja”, dających się uporządkować zależnie od stopnia spostrzeganej przez osoby badane odrębności JA-INNI. Wydzielono w ten sposób cechy specyficzne, mało specyficzne, bardzo mało specyficzne i niespecyficzne dla „Ja”. Dalej odwołując się do teorii dysonansu poznawczego przyjęto [Festinger 1957 za: Jarymowicz 1989], że dla kształtowania tożsamości osobistej najistotniejsze są cechy subiektywnie spostrzegane jako wyodrębniające „Ja” od innych (cechy specyficzne, schematowe) [1977 Markus, za: Jarymowicz 1984, Jarymowicz, Kwiatkowska 1988]. Tożsamość społeczną można z kolei definiować w oparciu o znajomość cech niespecyficznych, podobnych, wspólnych dla „Ja” i Innych. Zdaniem Markus [1977, za: Jarymowicz 1989] „wizja własnej tożsamości to poznawcze ujmowanie własnej osoby w terminach cech schematowych”, tj. szczególnie ważnych i szczególnie charakterystycznych dla „Ja” w subiektywnej percepcji osoby. Jak wiadomo, tożsamość wyrazista nie tylko umożliwia wybory, ale także wyznacza stałość i spójność zachowań [Grzelak, Jarymowicz 2000]. Jak się okazuje, także inni ludzie są spostrzegani przez cechy schematowe dla „Ja”.

Opisywane w artykule narzędzie nie posiada opracowania psychometrycznego, brak jest też jego normalizacji i standaryzacji. Wiąże się to najprawdopodobniej z faktem, że stosowane było wyłącznie jako narzędzie eksperymentalne w badaniach w obszarze psychologii społecznej, nie zaś jako narzędzie diagnostyczne do opisu tożsamości osobistej jednostki w zakresie właściwości subiektywnie spostrzeganych jako wyodrębniających ją od innych.

W odniesieniu do populacji osób głuchych większość metod ilościowych i jakościowych służących opisowi ich tożsamości dotyczy tożsamości społecznej czy kulturowej, jak np. skonstruowana przez Glickmana na podstawie zaproponowanego modelu Kształtowania Tożsamości Osoby Głuchej skala o nazwie *Deaf Identity Development Scale* [Glickman 1993, Kobosko 2004]. Społeczności osób głuchych w wielu krajach są traktowane jako mniejszości kulturowe i językowe, dla których głuchota jest tą specyficzną właściwością łączą-

cą je i wyodrębniającą od innych. Identyfikacja z osobami głuchymi, komunikowanie się w języku migowym i przynależność do tej grupy mniejszościowej sprzyjają m.in. rozwojowi pozytywnego obrazu siebie [Jambor, Elliott 2005]. Natomiast trudno jest spotkać w badaniach narzędzia pozwalające na opis tożsamości osobistej, w tym adresowanych do osób głuchych, o różnych historiach doświadczeń emocjonalnych, językowych i edukacyjnych. W tym miejscu chodziłoby też o objęcie badaniami tej grupy osób niesłyszących, która funkcjonuje poza społecznością głuchych, w środowiskach osób słyszących, lub pozostaje gdzieś „na granicy” obydwu grup: świata słyszących i świata głuchych. Należy podkreślić, że badacze z całego świata, prowadzący badania na temat osób głuchych i ich funkcjonowania psychologicznego w wielu obszarach, z zastosowaniem różnych narzędzi oceny psychologicznej, na ogół nie zamieszczają informacji dotyczących kompetencji językowych badanych osób głuchych. Uwzględniają najczęściej takie zmienne, jak: stopień ubytku słuchu badanych, rodzaj szkoły, do jakiej uczęszczają (specjalna, integracyjna, ogólnodostępna), czy przynależność do społeczności głuchych („tak” lub „nie”). Kryteria te nie wydają się dostatecznie satysfakcjonujące z punktu widzenia metodologii zastosowanych narzędzi badawczych w aspekcie lingwistycznym, tj. posiadanych przez osoby badane kompetencji językowych. Innymi słowy, badacz nie ma podstaw, by *a priori* zakładać, że absolwent szkoły dla głuchych posiada wystarczające kompetencje językowe w języku migowym, dopuszczające zastosowanie wobec niego narzędzi badawczych czy diagnostycznych zaadaptowanych w języku migowym (polski język migowy) lub że absolwent szkoły ogólnodostępnej osiągnął poziom kompetencji językowych satysfakcjonujący do tego stopnia, by adekwatne językowo były narzędzia badawcze przygotowane w języku polskim.

W metodach psychologicznych samoopisowych, odwołujących się zarówno do konfrontacji z emocjonalnymi doświadczeniami, jak i do ich werbalizacji, za jaką uznać można kwestionariusz JA-INNI, z przeznaczeniem dla osób głuchych, niezwykle ważne jest sformułowanie kryteriów kompetencji językowych, niezbędnych do tego, by uprawnione lingwistycznie było ich zastosowanie, a dalej wnioskowanie o właściwościach psychologicznych badanych. Szczególnie jest to istotne w obszarze podejmowania badań nad tożsamością, zwłaszcza jeśli postawimy hipotezę, że trudności w nabywaniu kompetencji językowych zarówno w języku fonicznym, jak i migowym przez dzieci głuche (jak i słyszące) mogą być wyrazem także zaburzeń w rozwoju ich osobowej tożsamości [Zalewska 1998].

Cel pracy

Celem pracy jest adaptacja Kwestionariusza Cech do wykorzystania w badaniach nad młodzieżą głuchą w obszarze jej tożsamości własnej, w tym jego adaptacja językowa zarówno w języku polskim fonicznym, jak i migowym (polski język migowy oraz system językowo-migowy), uwzględniająca możliwie szerokie zastosowanie tego narzędzia. W oparciu o uzyskane w badaniach pilotażowych wyniki w Kwestionariuszu JA-INNI (materiał pochodzący z Części 2 Kwestionariusza – definiowanie przez badanych występujących w kwestionariuszu cech człowieka – zał. B oraz tab. 1) chcemy także podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o poziom kompetencji językowych młodzieży głuchej, zarów-

Tab. 1. Zdefiniowanie 20 cech człowieka zawartych w Kwestionariuszu JA-INNI przez osoby badane o zróżnicowanych kompetencjach w języku polskim (fonicznym)

Cechy człowieka	Osoba badana A	Osoba badana B	Osoba badana C	Osoba badana D	Osoba badana E	Osoba badana F
Głupi	ktoś, kto ma niską inteligencję, małą wiedzę	ten, który nie używa mózgu czyli myśleć oraz przewidzieć	człowiek bez wiedzy, niezrozumiały, idiota	źle zachowuje np. oni opowiada przydługie wygląda jak głupi	nieważne chłopcy	
Dobry	ktoś uczynny, uprzejmy i miły, sympatyczny	ten, który jest miły i przyjaźny dla innych, ale też nie zabiera szczęście innym	uczuciowy człowiek, potrafi darzyć miłości	np. mądra	wesołe	dobrze
Złośliwy	ktoś, kto jest ironiczny lub sarkastyczny	ten, który lubi dokuczać i naprzykrzać innym, czasami ma szatańskie pomysły	okrutny, zły, dokucza komuś	to znaczy zła	-	
Zdolny	ktoś, kto jest wszechstronnie utalentowany	ten, który potrafi zdziałać trudne rzeczy i chętny do wykonania	złota ręka, wszystko potrafi	to znaczy rozumie	wolny	
Słyszający	ktoś, kto słyszy normalnie i nie ma wady słuchu	ten, który ma zdrowy i bezproblemowy słuch	człowiek, który słyszy	to znaczy słyszy	-	dobrze
Słaby	ktoś, kto nie ma siły fizycznej lub psychicznej	ten, który nie jest silny (kiepska kondycja) albo nie zdziałać za dobrze	bez energii, pozbawiony z siły	która osoba jest słaby	silny	
Leniwy	ktoś, komu nic się nie chce	ten, który nie lubi pracować (męczyć się) i zaniedbać obowiązki	nie pracuje w ogóle, nie pomaga	np. nic nie robi	-	
Niesamodzielny	ktoś, kto jest od kogoś zależny, nie może sam żyć	ten, który nie potrafi zdziałać sam bez pomocy innych		to znaczy oni mają przyjaciół	-	
Brzydki	ktoś, kto "nie grzeszy urodą"	ten, który nie jest ładny i nie przypada do gustu innym	nieukształtowany wygląd, niezadbany	to znaczy nie ładny	ładne	
Grzeczny	ktoś, kto jest uprzejmy, zna zasady dobrego wychowania	ten, który jest posłuszny od innych	kulturalny, potrafi opanować	to znaczy który człowiek spokojnie	niegrzeczny	
Lubiany	ktoś, kto wzbudza sympatię innych osób	ten, który innych (np. przyjaciół, fanów) uwielbia go (lubią)	przyjacielski, potrafi kontaktować z innymi ludźmi	to znaczy lubi kogoś i inni	-	
Wysportowany	ktoś, kto często uprawia sporty	ten, który często uprawia sporty i przez to ma bardzo dobrą kondycję	silny, dobrze zbudowany	to znaczy sport, która osoba lubi wysportowany	basen	dobrze
Wrażliwy	ktoś, kto reaguje bardzo emocjonalnie na różne bodźce	ten, który łatwo odczuć na pewne rzeczy	uczuciowy, słabe nerwy	np. boi się	-	dobrze
Wesoły	ktoś, kto ma dobry humor, jest optymistą	ten, który jest radosny i dobry humor, szaleje	radość, bez smutku	to znaczy uśmiechnięta	smutny	dobrze
Szczęśliwy	ktoś, kto ma zawsze poczucie szczęścia, poczucie, że niczego mu nie brakuje	ten, który jest w dobrym nastroju i nie ma smutek	cały czas radosny	to znaczy bardzo zadowolony	-	dobrze
Towarzyski	ktoś, kto lubi przebywać z ludźmi	ten, który lubi spędzić swój czas na obecność innych	dużo przyjaciół, potrafi kontaktować	kto ma dużo koleki i koleżanki	-	
Niepełnosprawny	ktoś, kto nie jest całkowicie sprawny fizycznie lub psychicznie	ten, który ciało nie jest w pełni sprawny (np. niesłyszący)	źle zbudowany, chory, wada organizmu	która osoba jest chory	-	
Samotny	ktoś, komu brakuje jakiejś najważniejszej dla niego osoby	ten, który nie ma przyjaciół lub towarzystwo i był sam przez dłuższy czas	brak kontaktu, pozbawiony ze świata	która osoba zawsze chodzi sama	wesoły	
Nieśmiały	ktoś, kto ma problemy z kontaktami z ludźmi	ten, który nie potrafi być szczerzy o siebie lub uczucia	wstydlivy, nie potrafi darzyć uczuciowość	to znaczy nie zadowolone tylko smutny	śmiały	
Nerwowy	ktoś, kto łatwo się złości i denerwuje	ten, który łatwo wpaść w złość lub załamany	nie potrafi trzymać nerwów, nie panuje nad sobą	to znaczy ktoś się denerwuje	nienerwowy	

no w języku polskim dźwiękowym jak i / lub migowym, dopuszczający stosowanie omawianego narzędzia w badaniach eksperymentalnych w psychologii czy dla celów diagnostycznych.

W dalszych planach rozważamy możliwość podjęcia badań nad populacją młodzieży głuchej, pozwalających na psychometryczną charakterystykę Kwestionariusza JA-INNI jako narzędzia służącego do opisu tożsamości własnej, w tym obrazu siebie, następnie badań zmierzających do jego standaryzacji i normalizacji.

Pokazując złożoność procesu adaptacji językowej, jak i jej ogromne znaczenie także wobec dużego zróżnicowania w funkcjonowaniu lingwistycznym młodzieży (osób) głuchej, chcemy także uwrażliwić badaczy stosujących różnego rodzaju narzędzia badawcze – w których język foniczny lub migowy pośredniczy w uzyskiwaniu danych – iż stanęli oni przed dylematem niezwykle trudnym – ustosunkowania się do kwestii kompetencji językowych badanych, uwzględniając wymagania konstruowanych narzędzi w tym zakresie.

Materiał i metoda

Prototypem omawianego Kwestionariusza JA-INNI jest Kwestionariusz Cech (wg Jarymowicz) [Jarymowicz, Codol], którego podstawowe idee zostały zaczerpnięte z pomysłu Markus [1977, za: Jarymowicz 1988]. Na Kwestionariusz Cech składa się:

1) instrukcja

Przeczytaj uważnie listę wymienionych przez nas cech i odpowiedz, które z nich posiadasz w stopniu mniejszym lub większym niż inni ludzie.

Przy każdej z cech otocz kółkiem jedną z cyfr: 1, 2, 3, 4, 5, 6 lub 7.

Nie zapomnij o żadnej z cech!

Wydaje mi się, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem:

2) lista zamknięta cech człowieka (20), w tym 10 pozytywnych i 10 negatywnych wyodrębnionych w badaniach polsko-francuskich na populacji osób dorosłych, które najpierw wypisywały przymiotniki, jakich najczęściej używają myśląc o sobie i siebie opisując, a następnie wybierały te, które są dla nich szczególnie ważne.

Należą do nich m.in.: pesymistyczny, dobry, głupi, towarzyski, szczęśliwy, samotny, atrakcyjny, wesoły, samodzielny, leniwy, towarzyski. Przymiotniki te są prezentowane w ustalonej kolejności, wraz z 7-punktowymi skalami od 1 do 7 (natężenie cechy).

W odniesieniu do każdej cechy człowieka – np. „dobry” – badany dokonuje oceny siebie w porównaniu z innymi ludźmi na 7-punktowej skali, gdzie: 1 – oznacza, że spostrzega siebie jako dużo mniej „dobrego” w porównaniu z innymi ludźmi, 2 – oznacza, że jest mniej „dobry”, 3 – raczej mniej „dobry”, 4 – tak samo „dobry”, 5 – raczej bardziej „dobry”, 6 – bardziej „dobry”, 7 – dużo bardziej „dobry” w porównaniu z innymi ludźmi.

Na podstawie odpowiedzi badanych można wyróżnić cechy, które są schematowe (Markus, 1977; za: Jarymowicz, Kwiatkowska 1988) [odpowiedzi: 1 i 7], czyli w subiektywnym spostrzeganiu siebie przez osobę najbardziej ją odróżniają od innych. Dalej, czy są one pozytywne czy negatywne, liczbę cech, które w jej poczuciu wyodrębniają ją od innych. Jeśli w odpowiedziach brak jest wyborów świadczących o obecności w percepcji osoby cech dla niej szczególnych, ważnych i odróżniających od innych, to możemy przypuszczać, że z jakiegoś powodu (np. jako mechanizm obronny) uruchamia ona raczej tendencję do spostrzegania siebie jako podobnej do innych. Może dziać się tak w sytuacji, gdy odrębność ta jest społecznie negatywnie spostrzegana, odrzucana, nieakceptowana, tak jak niejednokrotnie może mieć to miejsce w przypadku cechy „głuchy”, co w konsekwencji oznacza, że spostrzeganie siebie jako głuchego „dużo bardziej niż inni ludzie” przez młodego człowieka przebywającego w środowisku słyszących staje się zagrażające dla „Ja”. Omawiany kwestionariusz dostarcza także informacji na temat samooceny osób badanych (obraz siebie) w zakresie właściwości w nim uwzględnionych (znak i natężenie cech).

Kwestionariusz Cech został poddany adaptacji formalnej i treściowej, jak i adaptacji językowej. Dobrano zestaw cech (przymiotniki) uznanych za ważne z perspektywy głuchej młodzieży, jak i wiedzy psychologicznej na jej temat, rozbudowano instrukcję (Część 3 – zał. C), włączono dodatkowo zadanie polegające na podkreśleniu tych cech człowieka, których osoba badana nie zna (Część 1- zał. A), a także

zadanie, którego celem było zdefiniowanie przez osobę badaną cech człowieka wchodzących w skład kwestionariusza (Część 2 – zał. B) oraz załączono w formie pisemnej (na papierze – Część 4 – zał. D i na płycie CD) definicje cech człowieka w języku polskim, jak i w polskim języku migowym (nagranie na płycie CD). Zmodyfikowano Arkusz odpowiedzi (zał. E), uwzględniając fakt prymarnej u osób głuchych modalności wzrokowej (np. wykorzystano w graficznej prezentacji skal opisujących natężenie cech gamę kolorów achromatycznych od bieli do czerni).

Adaptację językową kwestionariusza przeprowadzono w języku polskim oraz w polskim języku migowym. W odniesieniu do języka polskiego dostosowano go, uwzględniając płaszczyznę leksykalną, semantyczną i syntaktyczną, w taki sposób, by był on dostępny dla jak największej liczby niesłyszących (dobór określeń opisujących cechy człowieka, rozbudowanie i sformułowanie instrukcji w Kwestionariuszu, by ułatwić jej zrozumienie itp.). Kwestionariusz zaadaptowany na potrzeby badań dla młodzieży głuchej (adaptacja formalna, treściowa i językowa w języku polskim) został poddany adaptacji językowej na polski język migowy i system językowo-migowy.

W wersji ostatecznej Kwestionariusz jest przygotowany w postaci nagrania CD w kilku wersjach: 1) wersja pisana (język polski) i wersja migowa (polski język migowy), 2) wersja pisana i wersja migowa (system językowo-migowy), 3) wersja migowa (polski język migowy) i wersja pisana (język polski), 4) wersja migowa (system językowo-migowy) i wersja pisana (język polski). Osoba badana dokonuje wyboru wariantu językowego nagranego Kwestionariusza, tj. sama podejmuje decyzję o tym, w jakim języku jako pierwszy będzie zapoznawać się z zadaniami Kwestionariusza. Każda osoba badana posługująca się jednym z systemów językowych (dźwiękowo-gestowe systemy hybrydalne, pidżiny migowe, polski język migowy. Systemy językowe – jakimi może posługiwać się młodzież głucha – i ich charakterystyka) otrzymała w wybranej przez siebie kolejności wersję językową kwestionariusza (nagranie CD oraz wydruk na papierze). Osoby badane udzielały pisemnie odpowiedzi na Arkuszu odpowiedzi.

Badania z młodzieżą głuchą i migającą prowadzone były przez psychologa (współautor artykułu – J. K.) z udziałem tłumacza języka migowego *native speaker* (współautor artykułu – P.W.), a z młodzieżą niesłyszącą komunikującą się tylko językiem fonicznym wraz z surdologopedą (współautor artykułu – J. Sz.).

W badaniach Kwestionariuszem JA-INNI uczestniczyła młodzież głucha w wieku 18-22 lata (20 osób), mająca rodziców słyszących, o ubytku słuchu większym niż 90 dB dla lepszego ucha, o zróżnicowanych kompetencjach językowych w języku polskim i/ lub migowym, uczniowie i absolwenci zarówno szkół ogólnodostępnych jak i specjalnych z całej Polski.

Adaptacja Kwestionariusza Cech do zastosowania dla młodzieży głuchej – Kwestionariusz JA-INNI

Uwagi ogólne

W procesie adaptacji Kwestionariusza JA-INNI dla młodzieży głuchej uwzględniono różnorodność specyfiki badanej grupy, dotyczącej: 1) modalności wzrokowej jako domi-

nującej w percepcji osób głuchych (eksponycja narzędzia badawczego wizualna – nagranie CD, graficzna prezentacja Arkusza odpowiedzi), 2) specyficznych trudności w komunikowaniu się z otoczeniem (adaptacja językowa narzędzi; procedura badania – tłumacz języka migowego vs. surdologopeda jako osoby wspierające administrację Kwestionariusza JA-INNI; osoba prowadząca badanie – psycholog kliniczny; decyzja osoby badanej o wyborze języka badań).

W procesie adaptacji językowej w języku polskim posłużono się metodą tłumaczenia grupowego (tu: adaptacji z uwzględnieniem znajomości specyfiki w nabywaniu mowy i języka fonicznego przez dziecko głuche) [Brzeziński, Hornowska 2000] z udziałem 3 surdologopedów z wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi głuchymi i młodzieżą. Każdy z nich niezależnie dokonywał językowej adaptacji Kwestionariusza JA-INNI, następnie 2 osoby (J.K. i J. Sz.) dokonały w dyskusji ustalenia ostatecznej wersji językowej (zał. A, B, C, D). W procesie adaptacji językowej w języku migowym wyjściowa wersja nagrania była konsultowana z dwoma biegłymi użytkownikami polskiego języka migowego (jedna osoba głucha mająca rodziców głuchych, jedna osoba głucha mająca rodziców słyszących), a następnie z nimi uzgadniana.

Możliwości oceny kompetencji językowych w aspekcie nieformalnym stwarzała sytuacja towarzysząca badaniu (każda osoba otrzymywała informację na temat celu badania i miała możliwość zadawania pytań przed przystąpieniem do badań), a także Część 2 Kwestionariusza, w której osoba badana miała za zadanie zdefiniować cechy człowieka (na piśmie i/ lub w języku migowym), zanim dostała instrukcję do tego narzędzia i przystąpiła do udzielania odpowiedzi. Etap ten pozwalał na obserwację procesu definiowania pojęcia (cechy człowieka), jak i analizę produktu (definicja pojęcia).

Adaptacja Kwestionariusza Cech treściowa (i formalna)

Do listy przymiotników (cech) weszły cechy uznane za ważne w odniesieniu do młodzieży głuchej na podstawie literaturę przedmiotu [INCLUDE Deaf Europeans 2000, Gregory, Bishop, Sheldon 1998; Lane 1993; Rainer, Althuler 1966] takie, jak: słyszący, niepełnosprawny, niesamodzielny, samotny, lubiany, nieśmiały, złośliwy. Należy zaznaczyć, że cechy te są uznane za ważne z perspektywy badacza i wiedzy psychologicznej, nie zaś w percepcji osób badanych. Cechy zostały też określone w możliwie elementarnym języku polskim (np. zamiast „nieatrakcyjny fizycznie” – „brzydki”, „dobrze wychowany” – „grzeczny”, pominięto „pesymistyczny” itp.). Spośród 20 cech, połowę stanowią cechy pozytywne, połowę negatywne, cechy te zostały uporządkowane losowo.

Przed wszystkim ze względu na dbałość o zrozumienie instrukcji przez osoby badane została ona rozbudowana (zał. C), jak i zaopatrzona w przykład ilustrujący zasadę, według której należy udzielać odpowiedzi. W Kwestionariuszu została włączona dodatkowo Część 2 – definiowanie pojęć cech człowieka, początkowo w celu wychwycenia różnic w populacji młodzieży głuchej co do znaczeń przypisywanych cechom człowieka, w dalszej kolejności jako etap pozwalający na ocenę kompetencji językowych (osoby definiują pojęcia cechy przez własności zachowania bez uogólnienia lub dokonują uogólnienia) (por. tab. 1).

Osoba badana ma do dyspozycji w trakcie wypełniania Kwestionariusza JA-INNI definicje cech wykorzystanych

w Kwestionariuszu i może z nich korzystać podczas wypełniania odpowiedzi.

Arkusze odpowiedzi jest w postaci papierowej, każda ze skal jest prezentowana w sposób graficzny z uwzględnieniem kolorów achromatycznych od bieli (najmniejsze natężenie cechy) do czerni (największe natężenie cechy), by dostarczyć wizualnie czytelny materiał. Na skali słownie opisano trzy punkty (a nie wszystkie siedem, jak w Kwestionariuszu Cech – por. Instrukcja Kwestionariusza Cech), a mianowicie: 1 – dużo mniej niż koleżanki i koledzy, 4 – tak samo jak koleżanki i koledzy, 7 – dużo bardziej niż koleżanki i koledzy.

Kwestionariusz JA-INNI ma postać nagrania CD oraz wersję pisaną (papier).

Adaptacja językowa

Podając adaptację językową metod badawczych w psychologii, należy pamiętać, że jej celem jest „przeniesienie siatki pojęć, a nie przetłumaczenie poszczególnych wyrazów” [Brzeziński, Hornowska 2000]. Istotną kwestią jest także świadomość faktu, że język pozostaje nierozzerwalny od kontekstu kulturowego, tak więc dokonując adaptacji językowej w polskim języku migowym napotykamy na zagadnienie adaptacji kulturowej. Nie należy bagatelizować sugestii badaczy, że do tego, by przetworzyć wewnętrzne doświadczenia, niezbędny [dziecku] jest dość złożony poziom komunikowania się (Cassidy, Kobak 1988, za: Chovaz McKinnon, Moran, Pederson 2005).

1. Adaptacja w języku polskim fonicznym

Miejsce przymiotnika w rozwoju mowy dziecka, w tym dziecka z uszkodzonym narządem słuchu

Wyrazem służącym do nazywania jakości osób, rzeczy, zjawisk jest przymiotnik. Ta część mowy pojawia się dość późno w rozwoju językowym dziecka, a wiąże się to z mniejszym zakresem stosowania jej w języku. Przymiotniki są także dość skomplikowane artykulacyjnie. Rodzajów jakości, które przymiotnik może nazwać, jest ogromna ilość i różnorodność. Oprócz takich kategorii właściwości, jak: kształt, barwa, objętość, rozmiar, ciężar, temperatura, zapach, dźwięk, materiał, pochodzenie – przymiotniki określają także nasze skłonności, własności uczucia, własności umysłu i woli ludzkiej. W języku istnieje także możliwość wyrażania stopnia jakości, co oznacza, że przymiotniki możemy stopniować. W języku polskim przymiotniki, tj. słowa oznaczające właściwości obiektów nazywanych przez rzeczowniki, odmieniają się przez przypadki, liczby i rodzaje, co oznacza, że formy przymiotnika w zdaniu zależą od tych właśnie kategorii gramatycznych określanego rzeczownika.

Prawidłowo rozwijające się dziecko w wieku 2 lat – przeciętnie używa kilkunastu przymiotników. W badaniach M. Przetacznikowej okazało się jednak, że ta część mowy nie jest „łatwa” dla dzieci, gdyż aż 70% badanych dzieci właśnie w wieku 2-3 lat użyło tylko 5 przymiotników: „be”, „dobry”, „mały”, „duży”, „brzydki” („czysty”, „głodny”, „cacy”, „miły”, „śmieszny”). W dalszym rozwoju „be”, „cacy” – zmieniają się na formy – „zły”, „dobry”, jak również następuje dalsze rozszerzanie grup treściowych. W wieku 4-5 lat następuje bardziej intensywne wzbogacanie przymiotników, służących do określania cech pośrednich i oderwanych, związanych z myśleniem abstrakcyjnym. W wieku 6-7 lat, kiedy

dziecko bez zaburzeń rozwojowych ma już język stosunkowo dobrze rozwinięty, słownictwo nadal jest otwarte i przybywa jeszcze więcej przymiotników. W tym też czasie język staje się przedmiotem szkolnym oraz pojawiają się nowe formy językowego porozumiewania się: czytanie, pisanie. Dziecko zaczyna przyswajać wiadomości z gramatyki. Następuje duża zmiana w zakresie treści językowych, związana z uczeniem się. Słownictwo rozwija się nadal. Dlatego w mowie dziecka pojawiają się nowe określenia oznaczające rzeczy odległe, ogólne, stosunki, cechy, procesy nie dające się spostrzec bezpośrednio, także terminy i zwroty językowe dotyczące działania i procesów myślenia. Następuje rozbudowywanie znaczeń słów określających właściwości psychiczne ludzi i stosunki społeczne.

Zasób słownictwa oceniającego i charakteryzującego człowieka (zwłaszcza o zabarwieniu negatywnym) jest olbrzymi, co wiąże się z jego społeczną naturą. Znajduje to odbicie w języku, gdyż okazuje się, że jest on w tym zakresie o wiele bogatszy niż w innych dziedzinach. Obfitość wyrazów nazywających ujemne cechy fizyczne lub psychiczne człowieka jest w opozycji do jednowyrazowych nazw określających człowieka ze względu na jego cechy dodatnie. Tendencje te mają odbicie także w słowniku dziecka. Dziecko, oceniając i nazywając czyjeś postępowanie lub cechy charakteru, kształci swój język, zdobywa nowe wiadomości, ale także uczy się rozumieć, że nie można oceniać innych zbyt pochopnie, a swoje wypowiedzi należy uzasadniać i opierać na rzetelnych obserwacjach. Przy okazji zaczyna zastanawiać się także nad swoim charakterem i analizować i ocenia swoje zachowanie. Przymiotniki właśnie są tymi częściami mowy, które służą werbalizacji doświadczeń związanych z obrazem siebie i innych ludzi.

W mowie dziecka głuchego występują przede wszystkim przymiotniki oznaczające cechy jakości, kolory, wielkości. Określanie cech człowieka jest obszarem, który może być z wielu powodów trudny dla osoby głuchej. Powody te mogą być zarówno natury psychologicznej, jak i językowej. W tym miejscu omówimy problemy natury językowej.

Do oczywistych należy stwierdzenie, że każdy z nas żyje w świecie, który jest pełen różnych dźwięków. Dostarczają nam one wielu informacji. Mogą sygnalizować otaczające nas zjawiska, np. ostrzegać przed niebezpieczeństwem, lecz ich najważniejszą rolę jest tworzenie znaczeń w naszych umysłach. Otóż znaczenia wyrazów powstają drogą umowy społecznej, jednostka nie może ich tworzyć dowolnie. Lista wyrazów w danym języku stanowi w jakimś określonym czasie zbiór zamknięty, natomiast liczba możliwych zdań w danym języku jest nieskończona, przy czym znaczenie zdania nie jest prostą sumą znaczeń zawartych w nim wyrazów. Możliwość rozumienia i tworzenia dowolnej liczby zdań przez każdego użytkownika języka (również przez małe dziecko), która to umiejętność zasadza się na regułach składni, jak i semantyki i pragmatyki, nazywana jest kompetencją językową.

Dla człowieka słyszącego dźwięk jest tak oczywistym zjawiskiem, że nie zastanawiamy się z reguły nad rolą, jaką pełni w naszym życiu. Nie zastanawiamy się również nad tym, jak to się stało, że możemy swobodnie władać językiem. Procesy te nie są uświadamiane do chwili, gdy nie powstanie bariera uniemożliwiająca ich naturalne przyswajanie. Czasem porównujemy tę sytuację z taką, w której cudzoziemiec

uczy się języka polskiego. Jest ona tylko pozornie podobna. Cudzoziemiec, ucząc się nowego języka, wykorzystuje ogromną ilość nawyków nabytych w procesie opanowywania języka dla niego pierwszego. U dziecka niesłyszącego trzeba zarówno system językowy, jak i zasady jego użycia budować od początku. Mowy dziecko nie rozwinię bez rozwijania języka. Można zadać w tym miejscu pytanie: czym jest mowa? Jest to sposób porozumiewania się, w którym nadajemy i odbieramy komunikaty przy pomocy struktur językowych. Mowę można rozwijać w oparciu o język dźwiękowy (system społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków, symboli dźwiękowych oraz reguł określających ich użycie jako narzędzia komunikacji społecznej), lecz także w oparciu o język migowy (system znaków, które mają postać gestowo-mimiczną, odbieranych na drodze spostrzeżenia wzrokowego oraz zbiory reguł łączenia), który jest pełnoprawnym sposobem porozumiewania się ludzi niesłyszących.

Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowych w języku fonicznym przez dziecko głuche słyszących rodziców

Zastanówmy się nad tym, co może zadecydować o tym, w jakim stopniu dziecko niesłyszące nabędzie kompetencje językowe. Po diagnozie głuchoty (lub niedosłuchu) często małe dziecko niesłyszące otrzymuje aparat słuchowy i jest skierowane do terapii. Proces ten powinien być monitorowany. Wszyscy oczekują bowiem, że po pewnym czasie, (a rodzice niejednokrotnie, że prawie natychmiast) zacznie się rozwijać mowa i dziecko wypowie pierwsze słowa. Dziecko jednak nie może tego uczynić bez pomocy z zewnątrz, w postaci dobrze zaplanowanej rehabilitacji. Założeniami tego procesu powinny być: konieczność stymulowania percepcji dźwięków poprzez dobrze prowadzone wychowanie słuchowe oraz podniesienie sprawności percepcyjnych, które z kolei mają sprzyjać rozwojowi rozumienia języka i ekspresji słownej. Aby dobrze zrozumieć, dlaczego w większości wypadków jest to takie trudne, warto uświadomić sobie, co odróżnia możliwości rozwojowe w zakresie rozwoju języka dźwiękowego i mowy dziecka głuchego i słyszącego. A więc:

- dziecko słyszące kontroluje słuchowo wymówione przez siebie dźwięki, a także postrzega analizatorem ruchu; dziecko głuche – tylko analizatorem ruchu,
- dziecko słyszące słyszy mowę modulowaną i dźwięki świata zewnętrznego; dziecko głuche żadnych dźwięków nie słyszy, czasem głosy o dużym natężeniu postrzega jako wibrację, może też kontrolować mowę i inne dźwięki dotykem,
- dziecko słyszące rozpoczyna różnicować dźwięki i wiązać je z określonym wyobrażeniem, nadając mu znaczenie; dziecko głuche bez pomocy tego nie osiągnie,
- dziecko słyszące uczy się tworzyć znaczenia także na podstawie głosu i intonacji, mimiki i gestu; dziecko głuche tylko na podstawie mimiki i gestu,
- dziecko słyszące ma okazję wiele razy słyszeć dźwięki (mowę, słowa) i wiązać je ze znaczeniem (potrzebuje ok. 20-30 powtórzeń, aby proces ten zaistniał); dziecko głuche tylko odczytuje z ust, nie daje to zawsze możliwości uchwycenia znaczenia słowa (te słowa, które jednak w taki sposób zaczynają być rozumiane wymagają znacznie większej liczby powtórzeń w określonym kontekście, tj. ok.300),

• dziecko słyszzące rozpoczyna używać słowa łącznie z rozwojem myślenia; dziecko głuche rozwija myślenie konkretno-obrazowe bez mowy werbalnej,

• dziecko słyszzące, gdy dobrze mówi, opiera porozumiewanie się z otoczeniem na słowach i zarzuca gesty; dziecko głuche, by komunikować się z drugą osobą musi używać gestów, wytwarza je, coraz więcej ich przybywa; orientuje się jedynie, co inni mówią,

• dziecko słyszzące rozwija myślenie i mówienie w kontaktach z innymi osobami; dziecko głuche posługuje się tylko gestami, płaczem, krzykiem, rozumie go tylko najbliższe otoczenie,

• u dziecka słyszącego rozumienie języka i myślenie słowno-pojęciowe wzajemnie wspomagają rozwój intelektualny i społeczno-emocjonalny; u dziecka głuchego – rozwój ten pozostaje w związku z ograniczeniami w rozwoju języka i myślenia słowno-pojęciowego.

Jak widać z analizy powyższych faktów, zaznacza się tutaj wyraźna opozycja pomiędzy wrodzonymi zdolnościami do uczenia się języka a możliwościami dziecka głuchego. Co można uczynić, aby ją maksymalnie zmniejszyć?

• Otóż jednym z podstawowych środków, jakie prowadzą do zmniejszenia tej dysproporcji, jest odpowiednio dobrany i zaakceptowany przez dziecko (a najpierw przez jego rodziców) aparat słuchowy. Abyśmy z całą mocą mogli stwierdzić, że dobór aparatu jest odpowiedni, musimy obserwować reakcje dziecka w określonym czasie, być świadomi tego, że ktoś (z reguły są to rodzice, ale także logopeda), potrafi się zachować według zasad wychowania słuchowo-werbalnego. Po pewnym czasie możemy już być pewni właściwego doboru aparatu słuchowego, jak i możliwe jest wykreślenie pierwszego audiogramu w wolnym polu słuchowym. Co mówi audiogram w odniesieniu do mowy? Pokazuje, jakie informacje z zakresu najważniejszych dla mowy częstotliwości (znajdujących się między 300 a 3000 Hz) będą dostępne dla dziecka przez aparat słuchowy.

• Czy założenie aparatów słuchowych oznacza dla dziecka całkowite uczestnictwo w świecie dźwięków? Czy dziecko z uszkodzonym narządem słuchu po założeniu aparatów słyszy tak, jak dziecko prawidłowo słyszzące? Są to pytania, które często stawiają rodzice. W zależności od rodzaju i stopnia ubytku słuchu oraz zysku, jaki daje aparat słuchowy (co moim zdaniem w dużej mierze zależy od wypracowania tego zysku w procesie wychowania słuchowego – przyp. J. Sz.), dziecko może usłyszeć cały wyraz lub tylko jego część, a resztę musi się domyślać, jak przy rozwiązywaniu krzyżówki. Zdarza się i tak, że dziecko w aparatach słuchowych może jedynie zorientować się, że ktoś zaczyna i kończy mówić, czyli odbierać tzw. kontur wypowiedzi lub zaakcentowane części wyrazu bądź zdania.

Brak kontroli słuchowej, szczególnie negatywnie, wpływa na brzmienie głosu i opanowanie prawidłowej wymowy. Problem wymowy – moim zdaniem (przyp. J. Sz.) – jest w rehabilitacji dziecka niesłyszającego problemem marginalnym. O wiele ważniejsze jest opanowanie przez dziecko całego systemu językowego. Nie jest to sprawa prosta, bowiem nie słyszeć bądź źle słyszeć, to znaczy nie odbierać bądź nie odbierać całej gamy dźwięków, w tym dźwięków mowy, o których odbiór w istocie najbardziej nam chodzi. Rządzą się one pewnymi prawami, które dla dziecka niesłyszającego, bądź głęboko niedosłyszającego, są niejasne, trudne lub wręcz nie-

możliwe do wychwycenia. Stąd oczywiste staje się, że dziecko z wadą słuchu nie rozwinie mowy bez pomocy w postaci rehabilitacji. A jeśli to uczyni z pomocą, robi to w większości przypadków w sposób niepełny, niedoskonały. Dlatego terapia często wykorzystuje odczytywanie mowy z ust, co w połączeniu z kontekstem i sytuacją stwarza możliwości pełniejszego rozwoju rozumienia mowy. Braki, o których mowa, mogą występować we wszystkich płaszczyznach języka, tj. fonologicznej, morfologicznej, syntaktycznej, semantycznej i leksykalnej, oraz dotyczyć dwóch rodzajów elementów, jakie są zawarte w mowie tj.: elementów suprasegmentalnych, określanych mianem prozodii, oraz segmentalnych, tj. głosek, z których powstają sylaby, wyrazy, frazy, zdania i całe teksty.

Można w tym miejscu zapytać: dlaczego zatem dzieci, które zostały w jednakowym czasie zaopatrzone w aparaty słuchowe i mają jednakowy lub podobny ubytek słuchu, w różnym stopniu rozwijają mowę? Dlatego, że proces ten jest zależny od bardzo wielu czynników, tkwiących zarówno w samym dziecku, jak i w jego środowisku. Można je wymienić w następującym porządku:

- wiek dziecka, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu,
- wiek dziecka w momencie postawienia diagnozy,
- przyczyna uszkodzenia słuchu,
- potencjał słuchowy dziecka: głębokość uszkodzenia narządu słuchu oraz zysk z protezy słuchowej (aparaty słuchowe lub implant ślimakowy),
- efektywność postępowania audiologicznego,
- występowanie dodatkowych zaburzeń,
- stan zdrowia dziecka,
- stan emocjonalny rodziny,
- moment rozpoczęcia terapii,
- zakres uczestnictwa rodziny w procesie terapii,
- umiejętności terapeuty, stosowane metody,
- umiejętności rodziców lub opiekunów,
- sposób uczenia się dziecka,
- rozwój psychoruchowy dziecka.

Należy z całą mocą podkreślić, że aparat słuchowy jest środkiem koniecznym, wspomagającym terapię. Poprzez umiejętne wykorzystanie wszystkich rodzajów bodźców słuchowych, jakimi są: mowa różnych osób, zwłaszcza matki, śpiew i muzyka, odgłosy otoczenia, hałas, rozmowa – dialog w powtarzających się sytuacjach życia codziennego oraz wykorzystanie wszystkich cech dźwięku (barwa, przebieg czasowy, natężenie), po pewnym czasie dziecko może przyswoić wszystkie potrzebne do rozwoju mowy umiejętności słuchowe, tj. wykrywanie, różnicowanie, identyfikację i rozumienie dźwięków. Posiadając te umiejętności, może rozwinąć umiejętność komunikowania się w języku dźwiękowym. Pamiętajmy jednak, że ze względu na uszkodzenie narządu słuchu oraz na wszystkie omówione powyżej czynniki, rozumienie i mówienie dzieci i młodzieży głuchej ma prawo różnić się nie tylko w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami, ale także wykazywać znaczne zróżnicowanie w obrębie tej populacji.

Kompetencje językowe w języku fonicznym a rozumienie pojęć – cech człowieka – występujących w Kwestionariuszu JA-INNI przez młodzież głuchą

Opisane zróżnicowanie kompetencji językowych dało się zaobserwować podczas badań Kwestionariuszem JA-INNI. Badani mieli za zadanie (Część 2 – zał. B) określić, jak rozu-

mieją przedstawione im w kwestionariuszu cechy człowieka. Uzyskano odpowiedzi pisemne, które umieszczone zostały w tabeli (tab. 1) w porządku od najbardziej (1) do najmniej kompetentnych (6) (młodzież ta nauczana jest wyłącznie języka fonicznego w różnych formach kształcenia ogólnodostępnego i integracyjnego w naszym kraju). Widać wyraźnie, że osoba badana A osiągnęła wysokie kompetencje językowe i jej odpowiedzi nie różnią się niczym (a może nawet są bardziej trafne) od odpowiedzi przeciętnej osoby słyszącej w tym wieku, posługującej się swobodnie językiem polskim. Odpowiedzi osób badanych B i C cechuje popelnianie błędów gramatycznych, ale zachowane jest w większości rozumienie pojęć, przy czym odpowiedzi osoby C są bardziej „lakoniczne”. Z kolei osoba badana D popelniała wszystkie rodzaje błędów, we wszystkich płaszczyznach języka (fonologia, słownictwo, gramatyka), także nie wszystkie pojęcia były przez nią prawidłowo zrozumiane, lecz starała się udzielić odpowiedzi na każde pytanie. Badani E i F nie zdobyli kompetencji językowych, które pozwoliłyby na sformułowanie prawidłowych odpowiedzi. Osoba E próbowała odpowiadać poprzez podawanie cechy przeciwnej lub udzielała odpowiedzi „nie wiem”, co zostało zaznaczone w tabeli poprzez „-”. Ostanía z przykładowo omawianych osób F w zasadzie nie udzieliła żadnej odpowiedzi; a jej zachowanie podczas badania nacechowane było, jak można sądzić, wysokim poziomem lęku i postawą obronną.

2. Adaptacja w języku migowym

Zagadnienia wokół przekładu językowego z uwzględnieniem specyficzności przekładu z języka fonicznego na język migowy (wizualny)

Przekład z jednego języka na drugi jest procesem bardzo złożonym polegającym na zastępowaniu tekstu w języku wyjściowym przez tekst w języku docelowym. Należy zatem brać pod uwagę nie tylko uwarunkowania językowe i pragmatyczne, ale i kulturowe obu języków. Nadto sztuka tłumaczenia nie polega na „dosłownym” podstawianiu jednych wyrazów w miejsce innych, gdyż samo tłumaczenie rozgrywa się na płaszczyźnie zarówno wyrażania (materialnego produkowania tekstu językowego), jak i treści (znaczeniowej). Stąd analizując opozycję język dźwiękowy-język migowy nie powinno się pomijać cennego faktu dotyczącego struktury obydwu tych języków. Są one wobec siebie skrajnie różne, co czyni problem przekładu o wiele bardziej złożonym niż w sytuacji zmagania się z dwoma językami dźwiękowymi: wyjściowym i docelowym. Języki dźwiękowe (foniczne) w związku ze swoją budową materialną, która jest dźwiękowa dają poczucie dostrzeżenia pewnego podobieństwa w ramach struktury wyrażeniowej. Zmniejsza się tym samym w pewnym sensie dysonans psychiczny, którego i tak nie pokona się ze względu na różnice w warstwie znaczeniowej, a który jest spowodowany subtelnym postrzeganiem otaczającego świata i jego konceptualizacją językową. W przypadku języków migowych mających strukturę materialną pochodzenia gestowo-mimicznego, językowa kategoryzacja świata jest często zaskakująca, co widać przypatrując się ich warstwie znaczeniowej (płaszczyźnie treści), która jeszcze bardziej się komplikuje.

Kolejna kwestia wiąże się z osobami niesłyszącymi: otóż nie należy osób z uszkodzeniami narządu słuchu w naiwny sposób klasyfikować na te, które migają, jak i te, które mówią

w języku dźwiękowym. Uszkodzenie słuchu powoduje różny sposób reagowania na otaczającą rzeczywistość, zarówno w zakresie modalności słuchowej, jak i wzrokowej. Powoduje to, iż osoby niesłyszące zaczynają tę rzeczywistość w inny sposób znakować. Człowiek z natury ma możliwość do przedstawiania się z różnych typów modalności, np. ze słuchowej na wzrokową. Trudności w opanowywaniu mowy dźwiękowej powodują, iż osoby niesłyszące spontanicznie sięgają po gest, ruchy ciała i mimikę, by tworzyć system pozwalający na wymianę informacji. W rzeczywistości mogą być to przeróżne w stosunku do siebie systemy służące komunikowaniu się. Jeśli ich struktura świadczy o tym, że są to języki, wówczas może być to najprawdopodobniej język migowy, tworzony i będący w użyciu środowisk niesłyszących. Jednak często tworzone są inne kody gestowo-mimiczne, których struktura jest dość skomplikowana i może być również nie w pełni znana osobom niesłyszącym lub jedynie częściowo przez nie rozpoznawana. Rozumienie jej może sprawiać spore kłopoty. Nie każda osoba niesłysząca posługuje się językiem migowym. Jakkolwiek struktura komunikatów gestowo-mimicznych jest zwykle dalece obca osobom słyszącym, dla których to język dźwiękowy jest fundamentalnym narzędziem opisu rzeczywistości, kodowania i dekodowania wiedzy na jej temat oraz wzajemnego komunikowania o niej innym osobom.

Z powyższych rozważań wynikają ważne, szczególnie jeśli chodzi o adaptację językową narzędzi psychologicznych, przesłanki: po pierwsze, istnieje znaczne zróżnicowanie kompetencji językowych, a po drugie, ma miejsce zróżnicowanie języków o strukturze gestowo-mimicznej, które w różny sposób powstają u osób niesłyszących.

Sposób powstawania systemów gestowo-mimicznych, a w konsekwencji i ich struktura ma ogromne znaczenie w różnych dziedzinach postępowania w związku z osobami niesłyszącymi. Z jednej strony, chodzi o „wychowanie językowe” [Krakowiak 2004], z drugiej zaś chodzi w ogóle o postępowanie metodologiczne w badaniach nad różnymi aspektami głuchoty. Dlatego też dokonując oceny kompetencji językowych osób głuchych i słabo słyszących wyjściowo należy brać pod uwagę trzy typy języków: sztuczny (dźwiękowo-gestowe systemy hybrydalne), mieszany (pidginy migowe) i naturalny (polski język migowy). Z przynależności osób głuchych do któregoś z wyodrębnionych systemów językowych, w jakim się one komunikują z otoczeniem, wynikają pewne przesłanki ku różnym rozwiązaniom metodologicznym, w tym m.in. w związku z adaptacją do języka migowego narzędzi badawczych stworzonych w języku dźwiękowym.

Przekład z języka polskiego na migowy kwestionariusza JA-INNI, narzędzia służącego do opisu tożsamości własnej u młodzieży głuchej, miał sens jedynie przy uwzględnieniu pewnych założeń. Mianowicie należało zastosować podejście *stricte* przekładoznawcze w ramach adaptacji językowej. Przyczynia się to do pozostawienia śladów tłumaczeniowych w tekście docelowym, co w sztuce tłumaczenia jest zjawiskiem oczywistym i przyjętym, gdyż w kwestii dokonywania przekładu *errare humanum est*. Ściślej: z jednej strony mamy możliwość stronę znaczeniową wypowiedzi, jej treść (struktura głęboka) przedstawić w różny sposób (struktura powierzchniowa, strona wyrażeniowa wypowiedzi), np. ADAM JE KOTA – KOT JEST JEDZONY PRZEZ ADAMA

[zob. Chomsky 1964]. Z drugiej zaś strony istnieje tu kwestia odmiennej kategoryzacji językowej świata, co w konsekwencji po procesie tłumaczenia pozwala tylko przybliżyć tekst wyjściowy w oparciu o tekst docelowy, który osoby niesłyszące zamierzają dekodować. Ponadto podczas badań kwestionariuszem JA-INNI, w którym to badani mieli na jednym z etapów jego realizacji za zadanie określić, jak rozumieją przedstawione im w kwestionariuszu cechy człowieka, można było zaobserwować, iż teza o zróżnicowanym poziomie kompetencji językowej znajduje swoje odzwierciedlenie. Można zatem sądzić, że potwierdza się również istnienie różnorodności w sposobie przekazywania komunikatów gestowo-mimicznych wśród różnych użytkowników tychże systemów.

Przystępując do adaptacji językowej narzędzia badawczego warto jest wiedzieć, jaka jest struktura wyżej wymienionych systemów i jak wpływa to na sposób tworzenia pojęć wśród badanych z jednej strony, z drugiej zaś, jak wpływa on na sposób tworzenia przekładu i do jakich systemów językowych należałoby ograniczyć przekład, skoro daje się wyodrębnić co najmniej kilka z nich.

Systemy językowe – jakimi może posługiwać się młodzież głucha – i ich charakterystyka

• Dźwiękowo-gestowe systemy hybrydalne

Szereg działań zmierzających do ukształtowania języka dźwiękowego u osób, które nie słyszą, dało podstawy do tworzenia **dźwiękowo-gestowych systemów hybrydalnych**. Są to języki sztuczne, tzw. **hybrydy językowe**, złożone z elementów należących do dwóch różnych języków. Mowa dźwiękowa uzupełniana jest znakami migowymi, tworząc hybrydalny system dźwiękowo-gestowy. Inaczej: w ramach tych systemów mówieniu w języku dźwiękowym towarzyszą znaki migowe, które oderwane od tworzącego strukturalną całość polskiego języka migowego, nakładane są na ciągi sygnałów języka dźwiękowego. W Polsce powszechnie znane są te systemy jako m.in. **system językowo-migowy** bądź **język migany**.

Przekazy mające cechę tzw. hybryd językowych są w swej strukturze różne od polskiego języka migowego, a stopień ich opanowania zależy przede wszystkim od stopnia opanowania polskiego języka dźwiękowego. Można scharakteryzować je poprzez cztery elementy stanowiące zarazem kryteria podziału [por. Perlin 1993, Szczepankowski, Perlin 1992]:

a) **znaki migowe** (zapożyczone z naturalnego języka migowego lub sztucznie utworzone i opisywane przez specjalną komisję unifikacyjną Polskiego Związku Głuchych, której prace wciąż trwają [zob. Szczepankowski 1999])

b) **alfabet manualny** (palcowy) (jako ilustracja polskich morfemów)

c) **szyk polskiego języka dźwiękowego** (jako sposób usytuowania wyrazów względem siebie w układzie czasowym; szyk stanowi o porządku linearnym wypowiedzi i należy go odróżnić od składni wypowiedzi rozumianej jako zbiór reguł stanowiący o prawidłowym łączeniu wyrazów prostych w złożone w związku z funkcjami, jakie wyrażenia te pełnią)

d) **mówienie** (jako integralny element mowy dźwiękowej, w skład której wchodzi jeszcze: język, tekst i rozumienie [Polański 1999, Milewski 1993]).

Elementy te mogą współwystępować w różnych kombinacjach i tworzyć tym samym cztery możliwe teoretycznie odmiany tychże systemów [por. Perlin 1993].

Jednym z nich jest **system językowo-migowy pełny (SJM pełny)**, który stanowi nałożenie elementów w postaci znaków migowych i alfabetu palcowego na indywidualne mówienie zgodne z szykiem polskiego języka dźwiękowego. Jest to kombinacja wszystkich czterech elementów. Natomiast **system językowo-migowy uproszczony (SJM uproszczony)**, realizowany jest przez trzy elementy, ściślej zaś: zgodnie z szykiem polskiego języka dźwiękowego mówi się i jednocześnie pokazuje znaki migowe.

Z kolei **język migany** w wersji **pełnej (JM pełny)** charakteryzuje się tym, że w tej odmianie znaki migowe i alfabet palcowy pokazywane są zgodnie z szykiem polskiego języka fonicznego. Nie artykułuje się głośno wypowiedzi. Język migany w wersji uproszczonej (**JM uproszczony**) polega na pokazywaniu znaków migowych zgodnie z szykiem polskiego języka fonicznego. W tej odmianie również nie artykułuje się głośno wypowiedzi.

Czterem wymienionym systemom zgodnie z intencją B. Szczepankowskiego (1999), który opracował ostateczną ich wersję winny towarzyszyć elementy prajęzykowe, a mianowicie elementy prozodyczne wypowiedzi (prajęzyk), będące środkiem współuczestniczącym w komunikacji językowej (mimika twarzy, pantomimika, gesty wtrącone nie posiadające znaczenia konwencjonalnego, a ułatwiające rozumienie tekstu, zmienne tempo przekazu; świadome zniekształcanie znaków konwencjonalnych nadające im bardziej złożony sens, często świadomie dwuznaczny, gestykulacja naturalna, organizacja przestrzenna wypowiedzi oraz tzw. instrumentacja migowa, czyli przekaz artystyczny) [Szczepankowski 1999].

• Pidginy migowe

Pidginy migowe [zob. również Lucas, Valli 1990, 1989, Wojda w druku, Tomaszewski, Rosik 2003] to języki mieszane, które powstają w wyniku zjawiska interferencji językowej [zob. również Woodward 1973, Woodward, Markowicz 1975]. Nie należy ich traktować jako odmiany polskiego języka migowego, którym posługują się wspólnoty niesłyszących [Woodward 1980]. Wręcz przeciwnie, stanowią one niezależny twór o strukturze dźwiękowo-gestowej, tworzoną przez osoby niesłyszące i stanowiące dla nich raczej strategię mającą na celu przełamanie bariery językowej.

Pidginów migowych jest wiele; można stwierdzić, iż w odniesieniu do osób niesłyszących jest ich tyle, ile samych użytkowników, u których stopień opanowania języków migowego i dźwiękowego jest niekompletny. W czynnościach językowych mówienia i migania zaznacza się wyraźnie odczuwalna fragmentaryczność struktur językowych: form gramatycznych i słownictwa. Ponadto nieświadome, bądź mniej lub bardziej świadome, wymieszanie w różnym stopniu tychże elementów języka: dźwiękowego i migowego, przyczynia się często do powstania systemów o swoistej strukturze, które mogą bardziej lub mniej przypominać polski język dźwiękowy lub migowy. To w jakim stopniu będzie dominować poszczególny z języków zależy od aspektów socjolingwistycznych, a w szczególności takich, jak długotwałe i bliskie kontakty osób niesłyszących i słyszących [szerzej zob. Wojda w druku, zob. również Lee 1982, Lucas, Valli 1990, 1989].

W odniesieniu do osób niesłyszących można wyróżnić dwa podstawowe czynniki, które mają wpływ na wyodrębnienie się określonych typów pidginów migowych. Pierwszy z nich dotyczy stopnia przyswojenia obydwu z języków: dźwiękowego i migowego. Drugi zaś wiąże się ze świadomością metajęzykową dotyczącą każdego z języków, którymi posługuje się osoba niesłysząca. Od świadomości tej zależy też jakość interferencji językowych i to, czy mają one charakter świadomy czy nieświadomy. Stąd można wyróżnić określone typy pidginów migowych [por. Tomaszewski, Rosik 2003; zob. i por. Stokoe 1969; zob. i por. Lucas, Valli 1990; 1989]. Pierwszy, gdy struktury wypowiedzi zbliżone są do polskiego języka dźwiękowego. Można tu jednak wyróżnić strategię, w której użytkownik świadomie nakłada na mowę dźwiękową znaki migowe. Jego wiedza metajęzykowa pozwala na regulowanie tychże procesów w ramach posiadanych kompetencji językowych w obu językach. Drugą strategią, częściej identyfikowaną wśród użytkowników, jest nieuświadomiane mieszanie obu języków, jakkolwiek z przewagą struktur językowych charakterystycznych dla języka dźwiękowego. Z kolei drugim typem pidginów są te, w których zaznacza się wyraźna przewaga struktur językowych pochodzenia migowego. Wówczas wypowiedzenia migowe typowe dla polskiego języka migowego przekształcane są świadomie na polski pidgin migowy w stopniu takim, na jaki pozwala kompetencja w języku dźwiękowym osoby niesłyszącej. Znakom migowym towarzyszy w miarę możliwości artykułowanie wyrażań dźwiękowych w szyku polskiego języka dźwiękowego. Druga strategia kodowania wypowiedzi polega raczej na nieświadomym budowaniu sygnałów gestowo-dźwiękowych o większym nasyceniu migowym. Jako pidgin migowy sam w sobie stanowi formę porozumiewania się dużej grupy osób niesłyszących [zob. Wojda w druku].

W ramach wymienionych pidginów istnieje możliwość nawet tzw. przełączania kodów (*code-switching*), co polega na naprzemiennym używaniu dwóch języków w krótkich fragmentach lub w dużych partiach wypowiedzi. Wymaga to jednak większej sprawności językowej w obu językach. Charakterystyczną cechą zachowań językowych użytkowników jest ich większa lub mniejsza skłonność do nasycania wypowiedzi typu pidgin słownictwem i gramatyką polskiego języka dźwiękowego [zob. Wojda w druku].

• Polski język migowy

Polski język migowy [zob. Wojda w druku, 2001, 2000, 1999; Krakowiak 2004; 1998; 1995; również Tomaszewski, Rosik 2003], podobnie jak język foniczny, z pewnością jest systemem dwuklasowym: zawiera zbiór znaków-migów (odpowiadający zbiorowi słów) i zbiór reguł łączących je w sekwencje (odpowiadający zbiorowi reguł gramatycznych). Poszczególne znaki uzyskują pełne znaczenie dopiero w połączeniu z innymi. Źródłem wyrażania językowego są ruchy ciała, gesty i mimika, które dzięki ogromnemu wysiłkowi umysłu osób niesłyszących, zostały wykorzystane jako nośnik materialny służący przekazywaniu informacji [zob. m.in. Wojda w druku, 2001].

Odmienne struktura języka migowego szczególnie uwyraża się przy zestawieniu go z językiem dźwiękowym. Język migowy jest wizualno-przestrzenny, foniczny zaś głosowo-słuchowy, co wynika z odmiennych sposobów kodowania i dekodowania wypowiedzi w obu językach. Tym, co szczególnie ujawnia specyfikę języka migowego jest:

symultaniczność, przestrzenność i czasowość organizacji wypowiedzi.

Symultaniczna organizacja przekazu wiąże się z fizyczną naturą znaku migowego, który nie jest realizowany wyłącznie za pomocą rąk, ale również wyraźnie widoczny jest udział mimiki, ruchów głowy, barków i całego ciała [zob. Svartholm 2001; Wojda 2001; 2000]. Praktycznie całkowicie zaangażowany w proces migania [Świdziński 1998] użytkownik języka migowego dopiero wtedy odkrywa cechy symultanicznego przekazu, które są widoczne na wszystkich poziomach języka: w jego niefonologicznej warstwie wyrażania [Krakowiak 2004; 1998; 1995; Wojda w druku; 2001; 2000; 1999] morfologicznej bądź syntaktycznej.

Konkretny znak migowy może zawierać elementy, których wykonanie angażuje symultanicznie różne części ciała, np. z jednej strony ręce, z drugiej mięśnie twarzy [Wojda 2000, 1999]. Podkreśla to znaną cechę w warstwie wyrażania polskiego języka migowego (niefonologicznej), w której istnieją elementy natury niedźwiękowej (gestowo-mimiczne), które same w sobie nie niosą żadnego znaczenia, ale połączenie kilku z nich powoduje, że powstaje znak, który posiada znaczenie.

Również na poziomie morfologicznym możliwa jest symultaniczność, gdy wykonanie ruchów jest jednoczesne, a znak posiada jedno znaczenie (względnie odnosi się do jednego desygnatu). W polskim języku migowym, gdy chcemy zamigać „widziałem”, to możemy przekazać to jednocześnie określając czas przeszły znakiem „był” i używamy czasownika „widzieć” [zob. Sutton-Spence, Woll 1999]. Jeden znak-mig może być realizowany przy pomocy dwóch rąk, z których każda ma inny układ i znaczy coś innego.

Aby porozumiewać się, muszą istnieć jednak, oprócz znaków migowych, reguły ich łączenia. Na poziomie syntaktycznym symultaniczność można zaobserwować na przykładzie tworzenia pytań w języku migowym. Podniesienie brwi, jako jeden z elementów mimiki, podczas migania czasownika „migać”, może oznaczać, że określona wypowiedź migowa jest pytaniem: „Czy migasz?”. W językach dźwiękowych, by wyrazić pytanie, można posłużyć się intonacją bądź inwersją czy szykiem przestawnym.

Kolejną cechą języka migowego jest przestrzenna organizacja przekazu. Otóż trójwymiarowa przestrzeń, która znajduje się przed osobą migającą wykorzystywana jest w przekazie wypowiedzi migowej do utworzenia systemu odniesień i kierunku patrzenia. Zatem osoba migająca może, z jednej strony, lokalizować w tej przestrzeni różne osoby, które pokazuje znakami migowymi, z drugiej zaś odnosi się do tychże osób również za pomocą znaków migowych. Jednocześnie może ona organizować wypowiedź w przestrzeni uwzględniając kierunek patrzenia. Wystarczy, że skieruje swój wzrok w dany punkt przestrzeni, by powiedzieć, która z osób wykonała jakąś czynność w danej chwili.

Wreszcie czasowa organizacja przekazu podkreśla fakt, iż języki migowe są przystosowane do komunikacji w trybie wzrokowym (modalność wzrokowa). Zatem, o ile ucho ludzkie potrzebuje takiego przedstawienia danej informacji, by nawiązywała ona do kolejnej (linearność wypowiedzi), o tyle w języku migowym organizacja wypowiedzi jest bardziej złożona, a więc, zarówno linearna, gdy znaki przekazywane są kolejno po sobie, jak i nielinearna, gdy znaki migowe, z których każdy posiada znaczenie, są wykonywane jedno-

cznie (symultaniczność przekazu). Ponadto w języku migowym duża ilość informacji może być, zarówno odbierana, jak i wytwarzana, ponieważ poddawane są one kompresji. Kompresja informacji również wynika z symultaniczności.

Warto przy tym podkreślić, iż jeśli ktoś miga i mówi jednocześnie, to właśnie przejmują tryb organizacji typowy dla języka dźwiękowego jak w dźwiękowo-gestowych systemach hybrydalnych. Ponadto następuje zredukowanie i fragmentaryzacja informacji przekazywanych znakami migowymi. Typowe dla języka migowego relacje semiotyczne zostają zniesione. Zaburzeniu ulegają reguły syntaktyczne i pragmatyczne użycia znaków oraz ich semantyka. Informacje przekazywane w mowie nie będą zrozumiałe wizualnie, gdyż natura fizyczna znaków migowych jest różna od wyrażań budowanych na dźwiękach [zob. też Svartholm 2001].

Problemy adaptacyjne w odniesieniu do Kwestionariusza Cech JA-INNI

Dźwiękowo-gestowe systemy hybrydalne konstruowane *a priori*, do określonych celów, dają się zbudować w sposób sztuczny wyraźnie ustalając słownik (w zasadzie istnieją tu dwa słowniki: pochodzenia dźwiękowego i migowego, które są, niestety, nieprzystawalne semantycznie) oraz precyzyjne reguły użycia takiego języka (reguły składania wyrażań są zaczerpnięte z języka dźwiękowego). Stąd można stwierdzić, iż w zasadzie jest to polski język dźwiękowy, któremu towarzyszą znaki migowe. Posługują się nimi przede wszystkim osoby słyszące (nauczyciele i wychowawcy dzieci i młodzieży niesłyszącej) oraz bardzo nieliczna grupa niesłyszących, zdecydowanie tych, którzy wykazują dobrą, a nawet biegłą znajomość polskiego języka fonetycznego; zwykle są to osoby ogłuchłe, które utraciły słuch w okresie postlingwalnym, lub niedosłyszące, dla których opanowanie języka dźwiękowego nie stanowi tak znaczącej trudności jak w przypadku osób z prelingwalnym i głębokim uszkodzeniem słuchu [szerzej: Wojda w druku].

W zasadzie poddawanie adaptacji językowej hybryd językowych o strukturze dźwiękowo-gestowej stanowi zabieg raczej jałowy w swych skutkach. Reguły składania wyrażań dźwiękowych są tu nienaruszone. Z założenia nie ma tu żadnych reguł składania dotyczących polskiego języka dźwiękowego. Słownictwo jest pochodzenia dźwiękowego, zaś znaki migowe, które według teoretycznych założeń nakładają się na ciągi sygnałów dźwiękowych, w praktyce często pozbawia się właściwego znaczenia; same w sobie posiadają przecież odmienne nasycenie semantyczne niż wyrażenia dźwiękowe. Stąd tego rodzaju twór językowy w rzeczywistości wydaje się służyć niewielkiej grupie osób niesłyszących, zwłaszcza tym, które świetnie znają język polski i odczytują doskonale mowę z ust.

Z uwagi na to, iż istnieje grupa osób, która sensorycznie i językowo nastawiona jest na dekodowanie sygnałów językowych, zarówno dźwiękowych, jak i gestowo-mimicznych, należało uwzględnić gestowo-dźwiękowy typ kodowania wypowiedzi językowych w ramach prowadzonych badań. Wybór, który pada na systemy hybrydalne jest w pewnym sensie bardziej uzasadniony i racjonalny niż pokuszenie się na stworzenie niezliczonej ilości przekładów polsko-pidginowych. Można przyjąć, iż istnieje tu pewien założony schemat dotyczący budowy tych hybryd, który jest bardziej przewidywalny. Jakkolwiek w ostatecznym rozrachunku dźwiękowo-

-gestowe systemy hybrydalne, o ile z założenia mają służyć przełamywaniu barier w komunikowaniu się z osobami słyszącymi [zob. również Szczepankowski 1999], o tyle w rzeczywistości wydaje się, iż większa jest ich rola wspierająca socjo-egzystencjalne potrzeby ich potencjalnych użytkowników niż merytoryczna pomoc w nabywaniu języka dźwiękowego.

Pidginy migowe są w rzeczywistości bardzo skomplikowane. Są tak skrajnie nieprzewidywalne, że tworzenie adaptacji językowych mogłoby zakończyć się utworzeniem ich niezliczonej ilości. W zasadzie kontinuum języka dźwiękowego, jego słownik i reguły łączenia, w dowolny sposób miesza się z kontinuum języka migowego, który również jako system zawiera słownik migowy i reguły łączenia tychże znaków. Stopień wzajemnej interferencji jest nie do przewidzenia, gdyż z jednej strony zależy od poziomu kompetencji językowych w obu językach, z drugiej zaś w ogóle od dostępu do tych języków i stopnia uświadomienia sobie ich odrębności strukturalnej.

Podczas badań kwestionariuszem JA-INNI, w którym to badani mieli za zadanie m.in. określić, jak rozumieją przedstawione im w kwestionariuszu cechy człowieka, okazało się, iż większość badanych wykazała kompetencje językowe mające charakter pidginów migowych. Wydaje się być to dramatyczne w skutkach, ponieważ jakiegokolwiek narzędzie badawcze, które miałyby być zbudowane i służyć badaniu tożsamości własnej, w tym obrazu siebie wydaje się być chybione, bo w praktyce nie do wykorzystania. Uzasadnienia można szukać głównie w tym, iż około 10 % populacji osób niesłyszących ma możliwość biegłego władania językiem migowym, ponieważ wywodzi się ze środowisk niesłyszących, a więc najbliższa rodzina – rodzice – migają. Wyznacza to obraz kompetencji językowej u tych osób [zob. Wojda 2001]. Jak wiadomo, większość dzieci czy młodzieży niesłyszącej, blisko 90 %, to osoby nie mające dostępu do języka dźwiękowego czy migowego, ponieważ rodzice tych osób słyszą, a niejednokrotnie mają poważne trudności w nawiązaniu kontaktu, w tym językowego ze swoimi dziećmi.

W refleksji na temat metodologicznych rozwiązań dotyczących badań kwestionariuszem „JA – INNI”, warto byłoby skupić się, z jednej strony na polskim języku migowym, z drugiej strony zaś na obecności tłumacza językowego, który biegle zna polski język migowy oraz strategie związane z komunikowaniem się gestowo-mimicznym (m.in. dźwiękowo-gestowe hybrydy językowe). Tłumacz taki powinien wykazywać, zarówno wrażliwość na różne sposoby kodowania i dekodowania tekstów produkowanych w systemie pidgin migowy, jak i posiadać umiejętność szybkiego wykrywania strategii kodowania wypowiedzi typu pidgin migowy u badanych oraz ich produkowania.

Osoby badane kwestionariuszem wykazywały pewne problemy z dekodowaniem tekstów migowych, większe jednak trudności dało się zauważyć w definiowaniu cech człowieka. Zwykle ujawniające się zaburzenia dotyczyły sensów znaków migowych, które często i niekoniecznie adekwatnie były nasycone fonicznie. W przypadku osób, które produkują wypowiedzi typu pidgin, istnieje problem z eksplikacją znaczeń znaków w języku migowym, co nie znaczy też, iż z łatwością eksplikują je w języku fonicznym.

Wydaje się, iż z jednej strony niepełna kompetencja w poszczególnych językach, z drugiej zaś mieszanie ich,

wynikające z braku świadomości językowej, powoduje brak zdolności do przełączania się pomiędzy poszczególnymi sposobami kodowania (tzw. przełączanie kodów (code – switching). Taki sposób produkowania wypowiedzi jest bardzo zawiliły i odwołuje się do różnych doświadczeń językowych. W rzeczywistości obserwacje nasuwają przypuszczenie, iż osoby badane bardziej wskazują się zdolnością używania strategii wychodzenia z „opresji” w stworzonej sytuacji zadaniowej niż swobodną formę wypowiedzianą się.

Najmniej problemów w procesie adaptacji językowej narzędzia badawczego stwarza polski język migowy. Sposób adaptacji językowej i jej efekty zależą w dużej mierze od biegłości w polskim języku migowym oraz umiejętności przekładowawczych tłumaczy. Trzeba podkreślić, iż jedynie w tej sytuacji rzeczywistym wyzwaniem staje się właściwe przetłumaczenie tekstu z języka polskiego na język migowy. Nie ma to nic wspólnego z podstawianiem znaków migowych na ciągi wyrażen fonicznych, jak w przypadku dźwiękowo-gestowych hybryd językowych. Tłumacz, który dokonuje adaptacji językowej korzysta wówczas z dwu różnych kompetencji językowych, dwu różnych strategii komunikacyjnych, musi ponadto liczyć się z czynnikami kulturowymi, które również stanowią ważną zmienną w tworzenie tekstu docelowego, migowego. Ślady wynikające z operacji tłumaczeniowych mogą wiązać się, zarówno z doбором ekwiwalentów, struktur językowych, jak i sposobem tworzenia tekstu i jego kulturowego nasycenia.

Wśród badanych osób znalazła się grupa osób niesłyszących ze słyszących rodzin, które bez problemu odczytywały teksty kodowane w polskim języku migowym; swobodnie produkowały teksty w polskim języku migowym. Wysoka kompetencja w zakresie polskiego języka migowego przyczyniała się do świadomego wyboru migowego sposobu komunikowania się w prowadzonych badaniach. Osoby władające biegle językiem migowym potrafiły wyeksplikować w tym języku sens znaku migowego. Jednocześnie łatwiej im było rozumieć ekwiwalent foniczny danego znaku migowego.

Bazą językową dla tej grupy osób niesłyszących staje się polski język migowy o odmiennej strukturze, niepodobnej do języka dźwiękowego, stanowiący dowód na swoiste widzenie rzeczywistości pozajęzykowej i projektowanej w swoiście składowanych ze znaków migowych wypowiedziach.

Podsumowując, przedstawiony powyżej zarys form komunikowania się pozwolił zwrócić uwagę na fakt, iż nie można sprowadzić komunikacji językowej z osobami niesłyszącymi do jednej z wyodrębnionych form porozumiewania się: gestowo-dźwiękowych hybryd językowych (systemu językowo-migowego czy języka migowego) lub pidżynów migowych bądź polskiego języka migowego. Widać, jak bardzo różnią się między sobą te systemy i jak wielkie znaczenie ma umiejętność świadomego ich rozróżniania, zarówno wśród osób słyszących, gdy tworzą one narzędzia badawcze służące badaniu niesłyszących, jak i osób niesłyszących, które przecież mają być tymi narzędziami badane.

Z metodologicznego punktu widzenia uświadomienie sobie różnych odmian systemów językowych i ich złożoności, stanowi ważny krok ku świadomemu i precyzyjnemu nakreślanu założeń w postępowaniu badawczym w odniesieniu do osób niesłyszących. Ocena kompetencji językowej osoby niesłyszącej wymaga głębokiej wiedzy i

doświadczenia, a także spojrzenia lingwistycznego. Refleksja nad różnorodnością tych „języków” i ich analiza jakościowa oraz ocena skuteczności komunikacyjnej skłania do przyjęcia stanowiska, w którym adaptacja językowa jest uzasadniona, gdy dotyczy języków wyjściowych i docelowych, będących *stricto* językami naturalnymi, nie zaś mieszanymi – pidginami. Kwestia dźwiękowo-gestowych systemów hybrydalnych pozostaje otwarta, o ile znajdzie się grupa, która z nich będzie efektywnie korzystać.

Wyniki

W wyniku procesu adaptacji (treściowej, językowej i formalnej) Kwestionariusza Cech otrzymano narzędzie Kwestionariusz JA-INNI (zał. A, B, C, D, E) z przeznaczeniem do zastosowania dla młodzieży (osób) głuchej o różnej historii, jeśli chodzi pierwszy język komunikowania się z otoczeniem, w języku polskim (wersja pisemna na papierze oraz jako nagranie CD) w polskim języku migowym (nagranie CD) oraz w systemie językowo-migowym (nagranie CD). Przeogotowane narzędzie może być wykorzystywane w pilotażowych badaniach eksperymentalnych nad tożsamością osób głuchych (w tym obrazem siebie). Na dalszym etapie prac adaptacyjnych konieczne jest jego opracowanie psychometryczne.

Wnioski

Przeprowadzone prace adaptacyjne nad Kwestionariuszem JA-INNI pozwalają na podjęcie badań z udziałem młodzieży głuchej w celu dokonania jego charakterystyki psychometrycznej, młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach w polskim języku fonicznym lub polskim języku migowym.

Przedstawione problemy adaptacji językowej w języku fonicznym oraz migowym (polski język migowy, system językowo-migowy) omawianego narzędzia do zastosowania dla osób głuchych uwarunkowują badaczy chcących prowadzić badania w różnych obszarach nauk społecznych na konieczność dokonania wcześniejszej oceny ich kompetencji językowych [por. Musselman, Akamatsu 1999], jak i – co wydaje się być sprawą oczywistą – na związek poziomu kompetencji językowych z otrzymanymi rezultatami badań odwołujących się do werbalizacji doświadczeń i narzędzi w języku werbalnym. Nie wystarczającym okazuje się rozwiązanie w postaci włączenia tłumacza języka migowego czy przyjęcia za kryterium lingwistyczne faktu, przykładowo, ukończenia szkoły średniej ze słyszącymi rówieśnikami. Należy także zdawać sobie sprawę, że wśród młodzieży niesłyszącej większość można określić jako „nie posiadających kompetencji językowych ani w języku polskim fonicznym ani migowym” porównywalnych do ich rówieśników słyszących z rodzin słyszących czy rówieśników głuchych mających rodziców głuchych. Zjawisko to znalazło także odzwierciedlenie w rezultatach przeprowadzonych badań pilotażowych służących pierwszemu etapowi adaptacji Kwestionariusza JA-INNI do zastosowania w badaniach populacji osób głuchych.

Można sądzić, że narzędzie tego typu jak Kwestionariusz JA-INNI, odwołujące się do sfery życia psychicznego jak i werbalizacji doświadczeń przez osoby badane wymaga wysokiego poziomu kompetencji językowych zarówno

w języku polskim fonicznym, jak i/ lub polskim języku migowym. Oznacza to, że badaniami z wykorzystaniem tego narzędzia nie można objąć młodzieży głuchej, która powyższego kryterium nie spełnia. Tak więc, zasadne jest w dalszych badaniach posługiwanie się przygotowanym narzędziem w postaci zaadaptowanej do potrzeb lingwistycznych osób głuchych, tj w 3 wersjach (język polski foniczny, język polski migowy, system językowo-migowy) także w tym celu, by w procesie przeprowadzenia badań dokonać trafnej z tego względu (aspekt językowy) selekcji osób badanych.

Należy podjąć badania zmierzające do opracowania charakterystyki psychometrycznej narzędzia (rzetelność, trafność) dla populacji młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach w języku polskim fonicznym lub/ i migowym.

Bibliografia

- Chomsky N. A. [1964]. *Current Issues In Linguistic Theory*. W: J. A. Fodor, J. J. Katz, (red.). *The Structure of Language*. New Jersey: Readings in the Philosophy of Language.
- Brzeziński J., Hornowska E. [2000]. *Adaptacja kulturowa testów psychologicznych*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Glickman N. [1993]. *The Development of Culturally Deaf Identities*. 115-150.
- Gregory S., Bishop J., Sheldon L. [1998]. *Deaf Young People and their Families*. Cambridge–New York–Melbourne: Cambridge University Press.
- Grzelak J. Ł., Jarymowicz M. [2000]. *Tożsamość i współzależność*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP: Gdańsk.
- INCLUDE Deaf Europeans [2000] B. Gloves (red.) *European Society Mental Health and Deafness*. London.
- Jarymowicz M. [1984]. *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: PAN Ossolineum.
- Jarymowicz M. [1988]. *Studia nad spostrzeganiem relacji JA-INNI: tożsamość indywidualna, przynależność*. Warszawa: PAN Ossolineum.
- Jarymowicz M. [1989]. *Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość”: spostrzegana odrębność JA-INNI jako atrybut własnej tożsamości*. „Przegląd Psychologiczny” 32(3), 655-669.
- Jarymowicz M., Kwiatkowska A. [1988]. *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla „JA” i „INNYCH” versus specyficzne własne*. W: M. Jarymowicz (red.). *Studia nad spostrzeganiem relacji JA-INNI: tożsamość indywidualna, przynależność*. Warszawa: PAN Ossolineum.
- Kobosko J. [2004]. *Parental identity of hearing mothers as a context of identity development in deaf children and adolescents – VI European Congress Mental Health and Deafness Health and Well-being, Bad Ischl, Austria, 21-24 maja 2003 r. – Proceedings (wersja CD)*.
- Krakowiak K. [2004]. *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: KUL.
- Krakowiak K. [1995]. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak K. [1998]. *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Lane H. [1993]. *Czy istnieje psychologia głuchych?*, „Audiofonologia” 5, 109-136.
- Lucas C., Valli C. [1990]. *ASL, English, and Contact Signing*. W: C. Lucas (red.). *Sign Language Research. Theoretical Issues*. 288-307. Washington: Gallaudet University Press.
- Lucas C., Valli C. [1989]. *Language contact in the American deaf community*. W: C. Lucas (red.) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego: INC Academic Press.
- Milewski, T. (1993). *Teoria, typologia i historia języka*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Musselman C., Akamatsu C. T. [1999]. *Interpersonal communication skills of deaf adolescents and their relationship to communication history*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 4(4), 305-320.
- Ohna S. E. [2003]. *Deaf in my Own Way: Identity, learning and narratives*. „Deafness and Education International”.
- Perlin J. [1993]. *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego (rozprawa habilitacyjna)*. Warszawa: ZG UW.
- Perlin J., Szczepankowski B. [1992]. *Polski język migowy. Opis lingwistyczny*. Warszawa: WSiP.
- Polański K. (red.) [1999]. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Porter A. [1999]. *Sign-Language interpretation in psychotherapy with deaf patients*. „American Journal of Psychotherapy” 53(2), 163-176.
- Rainer J. D., Altshuler K. Z. [1966]. *Comprehensive Mental Health Services for the Deaf*, Department of Medical Genetics. New York: New York State Psychiatric Institute, Columbia University.
- Svartholm K. [2001]. *Język migowy w edukacji i nauczaniu dziecka głuchego*, „Audiofonologia” 19, 103-110.
- Sutton-Space R., Woll B. [1999]. *The linguistics of British Sign Language. An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Szczepankowski B. [1999]. *Niesłyszący–Głusi–Głuchoniemi. Wyównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Świdziński M. [1998]. *Bardzo wstępne uwagi o opisie gramatycznym polskiego języka migowego*, „Audiofonologia” 12, 69-82.
- Świdziński M., Czajkowska-Kisil M. [1998]. *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, „Kosmos” 47(3), 243-250.
- Świdziński M., Gałkowski T. (red.) [2003]. *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Warszawa: Wyd. UW.
- Tomaszewski P., Rosik P. [2003]. *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?* W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.). *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. 109-143. Warszawa: Wyd. UW.
- Wojda P. [w druku]. *Polski język migowy a mieszane i sztuczne systemy migowe*. W: S. Grabias (red.) *Encyklopedia zaburzeń mowy*. Wyd. Lublin: UMCS.
- Wojda P. [2001]. *Czy można nauczyć się języka migowego?* W: J. Kobosko (red.). *Blżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. 238-249. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek–Człowiekowi”.
- Wojda P. [2000]. *Rola języka migowego w rodzinie dziecka niesłyszącego*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości*. 491-510. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojda P. [1999]. *Język migowy – „spojrzenie od wewnątrz”*. W: J. Kobosko (red.). *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*. 166-171. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek–Człowiekowi”.
- Woodward J. C. [1973]. *Some characteristics of Pidgin Sign English*. W: *Sign Language Studies (T. III)*. 39-46.
- Woodward J. C., Markowicz H. [1980]. *Pidgin sign language*. W: W. C. Stokoe (red.). *Sign and culture. A reader for students of American Sign Language*. 55-79. Silver Spring: Linstok Press.
- Woodward J. C., Markowicz H. [1975]. *Some handy new ideas on pidgins and creoles: Pidgin sign languages. Paper presented at the Conference on Pidgin and Creole Languages*. Hawaii, Honolulu.
- Zalewska M. [1998]. *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*. Warszawa: J. Santorski i CO Wydawnictwo.

ZAŁĄCZNIK A

KWESTIONARIUSZ „JA-INNI”
Część 1

Załącznik A.

Przeczytaj wymienione cechy człowieka. Podkreśl te cechy, których nie rozumiesz lub nie masz pewności, co oznaczają.

Głupi
Dobry
Złośliwy
Zdolny
Słyszający
Słaby
Leniwy
Niesamodzielny
Brzydki
Grzeczny
Lubiany
Wysportowany
Wrażliwy
Wesoły
Szczęśliwy
Towarzyski
Niepełnosprawny
Samotny
Nieśmiały
Nerwowy

Załącznik B.

Teraz powiedz/ zamigaj, jak rozumiesz te cechy człowieka, które znasz.

Jaki to człowiek, który jest:

Głupi.....
Dobry.....
Złośliwy.....
Zdolny.....
Słyszający.....
Słaby.....
Leniwy.....
Niesamodzielny.....
Brzydki.....
Grzeczny.....
Lubiany.....
Wysportowany.....
Wrażliwy.....
Wesoły.....
Szczęśliwy.....
Towarzyski.....
Niepełnosprawny.....
Samotny.....
Nieśmiały.....
Nerwowy.....

Załącznik C.

Zaznacz, jakie cechy charakteru Ty posiadasz, gdy porównasz siebie z kolegami i koleżankami. Masz przed sobą 20 cech. Opisz siebie na skali od 1 do 7.

Przy każdym określeniu człowieka (cecha) znajduje się na oddzielnej kartce wyjaśnienie, **Jaki to człowiek, który jest ...**. Najpierw przeczytaj, co znaczy wymieniona cecha człowieka, potem zaznacz swoją odpowiedź.

Przykład:

Ja jestem (zaznacz):

Prawdopodobny

Zawsze mówię prawdę.

	DUŻO MNIEJ NIŻ KOLEŻANKI I KOLEDZY (1)		TAK SAMO JAK KOLEŻANKI I KOLEDZY (4)		DUŻO BARDZIEJ NIŻ KOLEŻANKI I KOLEDZY (7)		
Prawdopodobny	1	2	3	4	5	6	7

Gdy myślisz, że jesteś prawdopodobny tak samo jak koleżanki i koledzy - zaznacz cyfrę 4. Jeśli - Twoim zdaniem - jesteś dużo bardziej prawdopodobny niż koledzy i koleżanki - zaznacz cyfrę 7. Możesz też zaznaczyć cyfrę 5 lub 6 - zależnie od tego, jak bardzo (dużo) jesteś prawdopodobny w porównaniu z kolegami i koleżankami.

Gdy myślisz, że jesteś dużo mniej prawdopodobny niż koledzy i koleżanki - zaznacz cyfrę 1. Możesz też zaznaczyć cyfrę 2 lub 3 - zależnie od tego, jak bardzo mało jesteś prawdopodobny w porównaniu z kolegami i koleżankami.

Pamiętaj! Nie zapomnij o żadnej z cech.

Załącznik D.

JA JESTEM :

1. Głupi

Mało wiem i mało potrafię. Mam kłopoty w nauce. Nie umiem dobrze myśleć.

2. Dobry

Chętnie pomagam ludziom. Jestem życzliwy i miły dla koleżanek i kolegów.

3. Złośliwy

Często robię przykrość ludziom. Lubię dokuczać koleżankom i kolegom.

4. Zdolny

Łatwo uczę się nowych rzeczy. Mam dużo pomysłów. Dobrze uczę się.

5. Słyszający

Słyszę różne dźwięki i mowę. Słyszę wszystko.

6. Słaby

Nie mam siły. Często przegrywam.

7. Leniwy

Lubię nic nie robić. Często nic nie robię.

8. Niesamodzielny

Potrzebuję pomocy. Nic nie robię sam.

9. Brzydki

Źle wyglądam. Nie podobam się sobie.

10. Grzeczny

Jestem posłuszny, miły. Dobrze się zachowuję.

11. Lubiany

Koledzy i koleżanki chcą ze mną być. Mam przyjaciół.

12. Wysportowany

Dużo ćwiczę. Uprawiam sport.

13. Wrażliwy

Łatwo się przejmuję, gdy inni ludzie cierpią, potrzebują pomocy. Łatwo jest zrobić mi przykrość.

14. Wesoły

Często cieszę się i mam dobry humor. Lubię się śmiać.

15. Szczęśliwy

Jestem zadowolony z życia. Jestem zadowolony ze wszystkiego.

16. Towarzyski

Lubię być i rozmawiać z kolegami i koleżankami. W wolnym czasie lubię być z kolegami i koleżankami.

17. Niepełnosprawny

Mam wadę, np. nie mam nogi, słabo widzę, nie słyszę, jeżdżę na wózku inwalidzkim.

18. Samotny

Jestem sam, obok ludzi. Nie mam koleżanek i kolegów.

19. Nieśmiały

Nie mam pewności siebie, gdy jestem z innymi ludźmi. Wstydę się rozmawiać i siedzę cicho, gdy jestem z koleżankami i kolegami.

20. Nerwowy

Łatwo się denerwuję. Często kłócę się z ludźmi. Łatwo wybucham.

Załącznik E.

ARKUSZ ODPOWIEDZI – KWESTIONARIUSZ „JA-INNI”

Ja jestem (zaznacz):

		DUŻO MNIEJ NIZ KOLEŻANKI I KOLEDZY (1)	TAK SAMO JAK KOLEŻANKI I KOLEDZY (4)	DUŻO BARDZIEJ NIZ KOLEŻANKI I KOLEDZY (7)
1. Głupi	1			
2. Dobry	1			
3. Złośliwy	1			
4. Zdolny	1			
5. Słyszający	1			
6. Słaby	1			
7. Leniwy	1			
8. Niesamodzielny	1			
9. Brzydki	1			
10. Grzeczny	1			
11. Lubiany	1			
12. Wysportowany	1			
13. Wrażliwy	1			
14. Wesoły	1			
15. Szczęśliwy	1			
16. Towarzyski	1			
17. Niepełnosprawny	1			
18. Samotny	1			
19. Nieśmiały	1			
20. Nerwowy	1			

ARKUSZ ODPOWIEDZI – „JA-INNI” (2)

Koleżanki i koledzy myślą, że ja jestem (zaznacz):

		DUŻO MNIEJ NIZ KOLEŻANKI I KOLEDZY (1)	TAK SAMO JAK KOLEŻANKI I KOLEDZY (4)	DUŻO BARDZIEJ NIZ KOLEŻANKI I KOLEDZY (7)
1. Głupi	1			
2. Dobry	1			
3. Złośliwy	1			
4. Zdolny	1			
5. Słyszający	1			
6. Słaby	1			
7. Leniwy	1			
8. Niesamodzielny	1			
9. Brzydki	1			
10. Grzeczny	1			
11. Lubiany	1			
12. Wysportowany	1			
13. Wrażliwy	1			
14. Wesoły	1			
15. Szczęśliwy	1			
16. Towarzyski	1			
17. Niepełnosprawny	1			
18. Samotny	1			
19. Nieśmiały	1			
20. Nerwowy	1			